



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Grado

Magisterio en Educación Primaria

Propuesta transversal para trabajar la educación afectivo-sexual en el Primer curso de Educación Primaria.

Transverse educational program to work affectivity and sexuality in six years old Primary school children.

Autor/es

Julia Lavilla Romeo

Director/es

Santos Orejudo Hernández

FACULTAD DE EDUCACIÓN

2018

ÍNDICE DE CONTENIDOS.

| | |
|--|-----------|
| 1. RESUMEN..... | 3 |
| 2. INTRODUCCIÓN..... | 4 |
| 3. MARCO TEÓRICO. | 8 |
| 3.1. Teorías de los roles sociales y de la identidad de género. | 8 |
| 3.2. Aspectos generales relacionados con la aparición de conductas violentas relacionadas con el género, violencia de género..... | 10 |
| 3.3. Importancia de la educación y la escuela en la formación de la identidad. | 13 |
| 3.4. Nuevo modelo educativo. | 15 |
| 3.5. Legislación vigente. | 18 |
| 3.6. Programas y propuestas para trabajar en el aula. | 22 |
| 4. PROPUESTA DIDÁCTICA..... | 34 |
| 4.1. Justificación de la edad elegida..... | 34 |
| 4.2. Necesidad de atender a los alumnos con necesidades educativas especiales. . | 37 |
| 4.3. Objetivos generales..... | 39 |
| 4.4. Metodología..... | 40 |
| 4.5. Justificación de la temática de las actividades..... | 41 |
| 4.6. Actividades. | 42 |
| 4.7. Evaluación. | 46 |
| 5. CONCLUSIONES..... | 47 |
| 6. BIBLIOGRAFÍA..... | 50 |
| 7. ANEXOS. | 54 |

1. RESUMEN.

Uno de los objetivos de la educación y de los docentes es contribuir al desarrollo integral de los alumnos y alumnas. Es por ello, por lo que la educación en valores, basada en la diversidad, la no discriminación y el respeto, que busca alejarse de los estereotipos y de los roles de género es un tema transversal que se debe trabajar en todas las áreas y etapas de la escolarización obligatoria, pues así lo dictamina la ley de educación vigente. Esta educación no es sino la llamada educación afectivo-sexual. Tratándose de una educación que debe acompañar al alumnado en todas sus etapas y basándonos en la creación de la identidad de género y la aparición de los estereotipos de género, será conveniente comenzar lo antes posible. En nuestro caso, al ser docentes de Educación Primaria, empezaremos en el primer curso, aunque continuaremos en los cursos posteriores. Este es el motivo de la realización del presente trabajo, en el cual se presentan unas actividades propias de una propuesta transversal acompañada de orientaciones teóricas y didácticas, además de una revisión de materiales, para trabajar la educación afectivo-sexual como núcleo de todas las competencias clave y de todas las áreas del currículo.

Palabras clave: educación afectivo-sexual, transversalidad, identidad de género, estereotipos y roles de género, prevención, Educación Primaria.

2. INTRODUCCIÓN.

En la actualidad, los conflictos de violencia de género están muy presentes en nuestras vidas, ya sea por acontecimientos cercanos a nosotros o por los medios de comunicación. Este ha aumentado, debido a que pese a vivir en una sociedad moderna, la mayoría de nuestros valores son tradicionales, nos regimos por estereotipos y roles de género, que aun en continuo cambio, siguen siendo propios de una sociedad tradicional, en el que predomina un modelo dominación/sumisión de sexos. López-Francés (2012) expone que pese a los avances en temas de igualdad, todavía existen muchas desigualdades tanto en las relaciones sociales y familiares, como en las laborales.

La educación para la igualdad entre hombres y mujeres está muy presente pues es uno de los objetivos a conseguir durante toda la escolarización. El presente trabajo se basa en la importancia de trabajar desde la escuela para ayudar al alumnado a esa formación de la identidad, tratando valores a través de experiencias cercanas para ellos. A su vez, se demanda una educación, en la que los dos principales agentes socializadores, es decir, la escuela junto con las familias, se formen y se coordinen para que el trabajo realizado en el aula sea coherente con lo transmitido en el hogar (Herranz, 2004).

Muchos de estos valores, estereotipos y roles de género son adquiridos cuando se forma la identidad de género. Si bien durante toda nuestra vida vamos pasando por una serie de etapas, estos valores, aun con cambios, nos acompañan por todas ellas. Esta formación de la identidad de género tiene un antes y un después a la edad de 5-7 años. Kohlberg (1966 cit. Por Barberá, 1998) señala que será a esta edad cuando los sujetos adquieran la noción de pertenencia a un grupo. A lo que se le sumará una identificación como niños o como niñas (Piaget, 1966; Slaby y Frey, 1975 cit. Por García-Leiva, 2005). En el trabajo encontraremos las teorías de diversos autores pertenecientes a diferentes corrientes psicológicas en las que se muestra el proceso de creación de esa identidad de género.

También será importante conocer, de una manera general, que aspectos llevan a la aparición de conductas de violencia de género. Además de la construcción de la identidad, influirán los estereotipos y los roles de género adquiridos, los cuales condicionan para alcanzar el lugar de hombre o mujer. Esta asociación de determinadas

conductas y valores a cada sexo explica la creación de relaciones sociales violentas (Díaz-Aguado, 2009).

Como hemos dicho, será en la escuela donde llevemos a cabo estos aprendizajes, pues es el lugar donde los niños y niñas no solo pasan gran parte del día, sino que aprenden comportamientos y relaciones tanto con sus iguales como con personas de autoridad. Es aquí donde observan muchos de los patrones de relación, empiezan a construir y reproducir estereotipos y roles, y comienza la formación de la autoestima y el autoconcepto. Solo si se lleva a cabo una buena educación afectiva, buscando un equilibrio entre esta y los dominios cognitivos alcanzaremos los esperados aprendizajes significativos (Rehan, 2016).

La pregunta que nos hacemos ahora es si con el modelo tradicional utilizado en muchos centros para tratar todos estos aspectos, es posible cumplir estos objetivos, pues “la educación escolar no debe ser ajena a los asuntos de género. De su implicación y compromiso social dependerá la formación de ciudadanos concienciados y comprometidos con la igualdad efectiva entre hombres y mujeres” (López y Saneleuterio, 2016, 492). Para contestar planteamos todo un nuevo modelo de escuela nueva o nuevo modelo educativo en el que se presentan unas bases o principios básicos para que se produzca el cambio esperado.

Además de la importancia de la escuela en la formación de valores y en el desarrollo de la socialización de los niños y niñas, es en la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2014) donde se describe que la educación en valores de igualdad entre género, respeto, tolerancia, no discriminación o la multiculturalidad deben ser objetivos que todos los alumnos y alumnas de la escuela deben alcanzar y por ello ser trabajados desde el primer hasta el último curso.

A su vez, el papel del maestro o maestra en esta labor es fundamental. Por un lado, podemos atender a las labores de estos, expuestas en la citada ley (LOMCE, 2014), en la cual se detalla que sus acciones estarán dirigidas buscando el desarrollo integral del alumnado, favoreciendo su socialización e integrando no solo el contexto educativo sino a todos los elementos del entorno. Por otro lado, aludimos a las competencias que deben haber adquirido estos maestros y maestras al obtener su titulación. Se expone que un docente sabe planificar espacios de aprendizaje en contextos que presentan una diversidad siempre atendiendo a la igualdad de género y respeto, es decir, a los valores

sociales. Además, fomentará las relaciones sociales tanto dentro como fuera del aula, ayudando a los alumnos y alumnas a resolver los conflictos de una manera pacífica. Su actuación debe contar con la colaboración de todo el entorno social, fomentando entre todos una educación democrática con valores como la igualdad entre hombres y mujeres (ORDEN ECI/3857/2007).

Esta educación de la que estamos hablando recibe el nombre de educación afectivo-sexual, la cual trata de hacer conscientes a los alumnos y alumnas de los estereotipos de género presentes en la sociedad, hablar sobre la repercusión de estos y fomentar las relaciones sociales positivas, basadas en el respeto, el desarrollo personal y la resolución pacífica de conflictos (Herranz, 2004). En relación a este tema disponemos de recursos, como guías o manuales, diferenciados según la temática, edad, área de conocimiento y grupo de población al que van dirigidas. Sin embargo, la mayoría de ellos están destinados a un público adolescente y no recogen los resultados que se alcanzan al ponerlos en práctica.

La parte final de este trabajo consta de una propuesta didáctica para trabajar de una manera transversal la educación afectivo-sexual en un aula de primero de Primaria. Los objetivos de esta propuesta son contribuir a la formación de la igualdad de género en los alumnos y alumnas, así como de la identidad de género y la personalidad, previniendo así la aparición de acciones de violencia de género en un futuro, buscando la creación de relaciones sanas y la resolución de conflictos. En ella se plantean la justificación de la temática, el desarrollo de las actividades, las metodologías y la evaluación prevista. Siempre tomando como centro esta educación sobre la que giran el resto de áreas y competencias.

El objetivo principal de este trabajo es:

- Diseñar una propuesta transversal para trabajar la educación afectivo-sexual en primero de primaria.

Además, con el trabajo se persiguen los siguientes objetivos específicos:

- Reflexionar sobre los elementos que influyen en la creación de la identidad de género y en la aparición de estereotipos de género, así como de conductas violentas.

- Reflexionar sobre el papel de la escuela en la creación de estereotipos, roles de género y en la identidad.
- Analizar el lugar que ocupa esta educación afectivo-sexual en la actual ley de educación, así como las competencias de los docentes.
- Analizar manuales de educación afectivo-sexual existentes y a nuestro alcance, valorando los objetivos, procesos y resultados.

En cuanto a la metodología utilizada para la elaboración del presente trabajo, en primer lugar se ha realizado una búsqueda en bases de datos como Dialnet, ProQuest, ERIC y Alcorze utilizando como palabras clave estereotipos, roles de género y prevención de violencia de género. Además, se añadió la creación o el desarrollo de la identidad de género pues se consideró importante para poder justificar tanto la edad a la que va a ir destinada la propuesta, como las propias actividades de esta.

A raíz de ahí, se ha ido seleccionando la información y creando ese marco teórico al que se le ha añadido un apartado referido a todas las directrices o pautas que iban apareciendo en los diferentes artículos sobre la importancia de un cambio en la educación. Además, se han descrito siete manuales o guías de uso público disponibles en la biblioteca de la Facultad de Educación (Alcorze), y las únicas tres evaluaciones encontradas de tres proyectos existentes llevados a la práctica.

Finalmente, para el diseño de la propuesta, se han tomado ideas algunas de las actividades propuestas en algunos materiales consultados y se han creado otras desde cero. Además de los apartados propios de esta, se ha considerado fundamental incorporar una evaluación inicial para conocer el punto de partida de los alumnos y alumnas y los contextos familiares que les rodean.

3. MARCO TEÓRICO.

3.1. Teorías de los roles sociales y de la identidad de género.

La creación de la identidad de género, dentro de la psicología evolutiva, ha sido un recurrente tema de estudio a lo largo de la historia. Una gran cantidad de autores han planteado sus teorías desde distintos enfoques desde comienzos del siglo XX hasta la actualidad.

Uno de los pioneros en este campo fue Freud, quien introduce en 1923 el concepto de fase fálica y acepta la aparición de una diferenciación en el desarrollo sexual tanto de niños como de niñas. En esta fase predominan los órganos geniales, lo que provoca una unificación de las pulsiones y con ello que el sujeto pueda alcanzar la orientación sexual (Martínez, 2001). Las teorías freudianas o del psicoanálisis basan sus planteamientos en el componente biológico, dado que parte de sus teorías sobre la personalidad se centran en el inconsciente del sujeto. En esta creación de la identidad, el psicoanálisis incorpora las figuras parentales. Primero se produce una identificación con ellas, lo que después lleva a la identidad del sujeto y con ello a la identidad sexual (Fernández, 1998).

Otro planteamiento que surgió a raíz de esta teoría fue el conductista. Rompiendo con el modelo psicoanalista, recurre a la importancia del contexto social para la creación de esa identidad. Estas teorías explican que las leyes del aprendizaje son universales a todos los individuos y que esa identificación se produce de una manera externa y visible. En primer lugar hay una imitación o internalización de las conductas sexualmente tipificadas. Una vez que estas son reproducidas por los sujetos, hablamos de identidad sexual (Fernández, 1998).

Sin embargo, los cognitivistas y en concreto Kohlberg expone que para llegar a esa identidad el sujeto necesita de una maduración, pero reconoce que a su vez, el contexto social influye en todo este proceso (Fernández, 1998). Este autor toma los estadios de Piaget, es decir, las etapas del desarrollo de la propia asignación grupal, y las sitúa en edades o marcando los períodos críticos. Estos estadios son: etiquetaje o categorización de uno mismo y del resto de sociedad en dos grupos, acontece en los dos primeros años de vida; estabilidad, cuando se entiende que esa categoría no varía independientemente del aspecto de la persona, transcurre de los dos a los cinco años; y constancia de género, etapa en la que los sujetos se identifican como niños o niñas, ocurre a partir de los cinco a los siete (Piaget, 1966; Slaby y Frey, 1975 cit. Por García-Leiva, 2005). Esta teoría

plantea que la identidad sexual aparece antes que la identificación del propio sujeto con otros modelos (Fernández, 1998).

Desde una perspectiva social encontramos las teorías del aprendizaje social de Bandura. Este autor, junto con sus colaboradores, propusieron que toda tipificación sexual es un proceso en el que influye el entorno social. Es en este medio donde el sujeto adquiere determinadas conductas, pensamientos, formas de sentir y de actuar. Todas ellas socialmente concretadas y discriminadas en función del sexo. Según este autor es necesario que los niños y niñas conozcan su identidad sexual para, en primer lugar, poder diferenciar esas conductas. En segundo lugar, los sujetos universalizan sus experiencias concretas para aplicarlas a situaciones nuevas, siendo fundamentales los valores de las personas que les rodean y la influencia que estos tienen sobre el sujeto. Y finalmente, el sujeto pone en práctica las actuaciones propias de su sexo, siempre siendo consciente ya en este punto de las consecuencias de esas conductas (Martínez, 2001).

Eagly (1987) con su Teoría del rol social de género se centra en la organización del colectivo y en los roles sociales. La organización de la comunidad es crucial para asegurar recursos económicos y medios de subsistencia. Para ello, se elabora un sistema de reglas con el que se asignan responsabilidades y roles a todos los miembros (cit. Por García-Leiva, 2005). Las actividades o las tareas que esas personas llevan a cabo vienen dadas por los roles que tienen en la sociedad, y a su vez, esos roles en concreto están asociados por obligación a ese tipo de actividades (Eagly, 1982). Al mismo tiempo, este sistema establece y regula todas las relaciones intergrupales (García-Leiva, 2005). Los más jóvenes aprenden sus funciones y la manera de entrar en esa dinámica social a través de los roles (Mead, 1934 cit. Por García-Leiva, 2005). Por todo ello, los valores culturales de la comunidad están formados por los papeles sociales y las experiencias de cada sujeto, de manera que influyen de manera directa en los comportamientos (Geis, 1993 cit. Por García-Leiva, 2005). Esta separación por roles define la gran mayoría de las actividades de las personas, así como las diferentes formas de participar en la sociedad, es decir, tiene un considerable efecto sobre la identidad de género (Escartí, Musitu y Gracia, 1988 cit. Por García-Leiva, 2005). Eagly (1987) expone que los roles son asignados al sujeto regulando así las habilidades y motivaciones de hombres y mujeres dirigiéndolos a los estereotipos y determinando su autoconcepto de género (García-Leiva, 2005). Esta autora sugiere que las diferencias sexuales más destacadas en nuestros estereotipos de género se derivan de los diferentes roles que las mujeres y

los hombres juegan en la vida cotidiana y, si eliminásemos esas diferencias de roles, también eliminaríamos las diferencias entre géneros (Eagly, 1982).

Más recientemente, encontramos que Flores (2005) en uno de sus artículos, presenta el desarrollo del género mediante dos posibilidades, tomando ideas de las teorías anteriores y adaptándolas a los cambios que se producen en la sociedad. Por un lado, la construcción social de género, la cual coincidiría con la teoría de Eagly, pone el énfasis en los medios de producción y en la división sexual del trabajo. Por otro lado, esta autora destaca la construcción simbólica de género, pues este es un elemento que cambia según la sociedad, es decir, en cada momento de la historia se interpretan sus significados, imponiendo determinadas obligaciones o derechos. Todo lo que rodea al sujeto influye en, como dice la autora, “promesas de felicidad”, con las cuales este sujeto deseará ocupar ciertos lugares en la sociedad y aceptará ese orden social y de género. La sociedad nos presenta multitud de formas de percibirnos a nosotros mismos, de percibir a los demás y de actuar dependiendo de nuestra posición. Por ello, en cada uno conviven distintos modelos de género, de los cuales uno de ellos predominará sobre el resto según nuestro entorno, relaciones y etapa de vida.

No obstante, Flores (2005) añade, citando a De Lauretis (1986), que cada sujeto independientemente de sus condiciones sociales, las cuales le vienen impuestas, es libre de utilizar su autodeterminación para construir su identidad de género.

3.2.Aspectos generales relacionados con la aparición de conductas violentas relacionadas con el género, violencia de género.

Cuando hablamos de violencia de género aludimos a la violencia que los hombres ejercen contra las mujeres, caracterizada porque el factor género tanto del agresor como de la víctima juega un papel principal en ella (Blázquez y Monero, 2008).

La violencia de género comprende todo acto de violencia basado en el género y que en consecuencia tenga sufrimiento tanto en la salud física como sexual o psicológica de la víctima, mujer. Entendemos como comportamientos violentos de género las amenazas, presiones, privación de libertad, privación de ciertos actos, todo ello tanto si ocurre en la vida pública como privada (López y Saneleuterio, 2016).

La construcción de la identidad de género se ve influenciada, como ya hemos visto anteriormente, por factores culturales y educacionales en lo que se refiere a la

adquisición de un sistema de valores. Esto se puede relacionar con la violencia de género en cuanto que esas creencias y actitudes aprendidos puedan atribuir una superioridad innata a los hombres frente a las mujeres, y a su vez, la aceptación de la violencia para resolver conflictos (Ferrer, Bodch, Ramis y Navarro, 2006).

Esta violencia de género afecta a todas las mujeres pues es una actitud que se aprende en el proceso de socialización con la aparición de valores como el sexismo (Blázquez y Monero, 2008).

También tienen un papel importante los estereotipos, los que según López-Francés (2012) “son construcciones mentales que reproducen una concepción, esquemática y simplificadora del mundo. Son imágenes y modelos aceptados por un grupo o sociedad y son determinantes en nuestros pensamientos, sentimientos y acciones” (pp. 996). Los estereotipos se crean mediante la observación de la vida diaria de otras personas. Si la persona normalmente observa a un grupo de personas en particular haciendo una actividad en concreto, puede llegar a pensar que las habilidades y los atributos personales que se necesitan para llevar a cabo la actividad son típicos de ese grupo social (Eagly, 1982). Esta construcción y adquisición de estereotipos de género se verá influenciada dependiendo del grupo social al que pertenece y la situación de este en la sociedad (Tajfel, 1981 y Tajfel y Turner, 1986 cit. Por García-Leiva, 2005).

En concreto, los estereotipos de género muestran ideas populares sobre actividades y características atribuidas que diferencian entre mujeres y hombres. Por ejemplo, la mujer es tierna, débil físicamente, sensible, con intuición, dependiente,... todo ello rasgos que muestran “feminidad”; por otro lado, el hombre tiene fuerza física, se mueve por la razón, es autoritario, independiente, activo,... todos ellos rasgos de “masculinidad” (López-Francés, 2012). Todos estos estereotipos de género están muy ligados a los roles de género.

En las relaciones violentas se definen de una manera rígida los roles de género, pues estos se entienden como condiciones para alcanzar el estatus de hombre o mujer. Valores como fuerza, dominio o poder se identifican con lo masculino, mientras que necesidad de protección, debilidad, sumisión se entienden como atributos de lo femenino. Estos valores son entendidos en un principio por el sujeto como comportamientos deseables, aunque posteriormente se anclan en la identidad,

reproduciendo esos mismos roles (Unger y Crawford, 1996 cit. Por Delgado, Cruz y Fernández-Dávila, 2012).

Esta manera sexista de construir la identidad asociando unos determinados valores a cada sexo explica la relación de la figura masculina con la violencia y de la figura femenina con la culpabilidad y la depresión (Díaz-Aguado, 2009).

Estas actitudes, valores y conductas insertadas en la relación entre hombres y mujeres, tienden a perdurar en las siguientes generaciones, influyendo en ese ciclo de violencia en las relaciones (Patró y Limiñana, 2005 cit. Por Delgado et. Al., 2012).

Hasta el momento hemos tratado la identidad de género y los valores adquiridos por cada una de las partes implicadas como la clave para explicar, de manera general, la aparición de esa violencia.

Sin embargo, para crear una idea global, vamos a explicar a grandes rasgos como aparece esta violencia de género, utilizamos una representación gráfica realizada por Blázquez y Monero (2008), en la que se expone lo siguiente: la sociedad patriarcal en la que vivimos ha creado una dominación simbólica masculina, lo que lleva a la aparición de expectativas estereotipadas de género tanto de hombres (independencia, seguridad, iniciativa o autoridad, etc) como de mujeres (dependencia, baja asertividad, inseguridad, sumisión, sensibilidad, etc). Todo ello genera un sentimiento de dependencia afectiva en las mujeres hacia los hombres, es decir, un proceso de victimización aprendida.

Jewkes (2002) citado en ese mismo estudio, destaca que existen dos factores que sobresalen del resto para que aparezca violencia de género. Estos factores son el entendimiento de una desigualdad en la posición social, emocional y personal de la mujer frente al hombre y la aprobación de la utilización de la violencia para resolver cualquier conflicto.

Las emociones tienen un papel fundamental en la aparición de la violencia, pues esta es resultado de un estado emocional intenso, ya sea rabia, impotencia, etc. A esto se le unen unas pobres habilidades comunicativas, actitudes hostiles y la percepción de que la víctima es vulnerable. Además, encontraremos factores precipitantes como estrés, celos o consumo de sustancias tóxicas (Blázquez y Monero, 2008).

Cabe destacar que una vez sobrepasada la línea del respeto hacia la otra persona es más frecuente la utilización de esa violencia para ejercer un control sobre el otro (Blázquez y Monero, 2008).

Por otro lado, aunque no en todos los casos, la justificación de la violencia puede deberse a la exposición a modelos violentos durante la niñez. Lo que incrementa el riesgo de ser agresor o víctima en el futuro (Díaz-Aguado, 2009). Este hecho puede afectar en cuanto a la manera en la que ellas entenderán en un futuro las relaciones sociales, pues son personas que están formando su identidad (López y Saneleuterio, 2016).

Sin embargo, y como venimos diciendo, haber sufrido algún tipo de violencia no conlleva a aceptar esa violencia en la edad adulta. Estos sujetos se diferencian de lo que lo hacen por una serie de características (Díaz-Aguado, 2009):

- Han establecido en otro momento de su vida relaciones sociales no violentas, que les han llevado a desarrollar modelos básicos no violentos.
- Sienten rechazo hacia cualquier tipo de violencia.
- Han adquirido modelos de respeto mutuo, habilidades que les ayudan a superar el estrés y los conflictos de manera segura.

Una parte de la identidad que se verá altamente afectada si se es víctima o agresor de violencia de género en la infancia o en la adolescencia será el desarrollo de la autoestima (López y Saneleuterio, 2016).

Estas diferencias de género, habiendo o no sufrido violencia anteriormente, influirán como decimos en la autoestima tanto de hombres como de mujeres, haciendo que se perciban como sujetos que destacan en habilidades cognitivas o que presentan mejores capacidades de relación con los otros, respectivamente (Josephs, Markus y Tafarodi, 1992 cit. Por Flores, 2005).

3.3.Importancia de la educación y la escuela en la formación de la identidad.

Según Buxarraís (2008) citado por López-Francés (2012) la educación nos ayuda a descubrir, conocer e identificar nuestra personalidad, así como la de las demás personas, animales o cosas, es decir, los recursos personales de todo lo que nos rodea. Este autor

expone que todo ello es utilizado por el sujeto para realizar con éxito una transformación a nivel personal y social que lleve consigo un crecimiento y progreso en esos mismos niveles.

En esa misma línea, Stanworth (1981), citado por Flores (2005), afirma que es en el espacio educativo donde los alumnos y alumnas aprenden roles y comportamientos correspondientes a su género.

Por ello, el contexto escolar influye en gran medida en la construcción de la identidad de género. En ese contexto van apareciendo una serie de aspectos, como son los roles, derechos, obligaciones, relaciones de género, con los cuales el sujeto va construyendo esos pensamientos, actitudes y comportamientos. Este individuo los asume como relativos a lo que debe ser y que permanecen, según sea mujer y hombre (Flores, 2005).

Es importante entender la educación como una herramienta fundamental con la que trabajar todos estos valores de igualdad, respeto, tolerancia, así como roles y estereotipos (Díaz-Aguado, 2009).

La educación es un pilar clave en los procesos de socialización de alumnos y alumnas (López y Saneleuterio, 2016). Este alumnado tiene la capacidad de adaptarse al entorno, en este caso la escuela, e ir creando e interiorizando modelos y estereotipos sociales básicos, como son el sexismo o la igualdad. Además, todos ellos desarrollan valores y emociones, los que unidos a lo anterior se utilizan para comprender, interpretar, juzgar y explicar las actuaciones, emociones y problemas propios y ajenos (Díaz-Aguado, 2009).

En general los niños y niñas no son conscientes de todas las habilidades sociales de las que disponen y por ello no aparecen en comportamientos de su vida diaria. El objetivo de la educación debe centrarse en buscar el equilibrio de todos los alumnos entre habilidades cognitivas y afectivas. Por lo tanto, las habilidades afectivas se pueden enseñar al mismo tiempo que los conocimientos teóricos sin comprometer a ninguna de ellas (Rehan, 2016).

En este apartado hablaremos también de la importancia del papel del docente en este desarrollo de la identidad. Esta persona está en contacto directo durante gran parte del día con los alumnos y alumnas y es por esto por lo que participa en determinados procesos

donde se definen las relaciones habituales y las categorizaciones por sexo (Stanworth, 1981 cit. Por Flores, 2005).

En un estudio realizado por Bracamonte y Rojas (1996) se expone que una concepción estereotipada por parte de los docentes de los roles sociales genera expectativas inconscientes que llevan a prácticas discriminatorias, lo cual afecta al desarrollo de la identidad del alumnado (Flores, 2005).

3.4.Nuevo modelo educativo.

Numerosos autores destacan la importancia de instaurar un nuevo modelo en la educación actual que incorpore un aprendizaje de género mediante la interacción, al contrario que el modelo tradicional, el cual se centra en las diferencias (López-Francés, 2012).

Los planes de estudios de las escuelas suelen estar cargados de conocimientos teóricos. El resultado son individuos que pueden haber alcanzado habilidades académicas suficientes para continuar con estudios superiores pero no disponen de las habilidades sociales y valores adecuados para convivir en la sociedad actual (Rehan, 2016).

Por otro lado, es importante comprender que en toda escuela existe un currículo oculto, “un conjunto interiorizado, omnipresente, reiterativo y no evaluable de construcciones de pensamiento, valoraciones, significados y creencias que estructuran, construyen y determinan las relaciones y las prácticas sociales entre chicos y chicas” (Herranz, 2004; 16), es decir, formado por todo aquello que los alumnos y alumnas aprenden sin una intencionalidad por parte de los docentes o del propio alumnado. Nos referimos entre otros a normas, principios, creencias que tanto directa o indirectamente influyen en las maneras de relacionarse y comportarse (Flores, 2005), así como el lenguaje utilizado, los contenidos impartidos, la orientación que reciben, el comportamiento y las reacciones del profesorado o los materiales didácticos (Vieites y Martínez, 2009).

Como señalamos, una parte de este currículo oculto aparece a través de la manera de enseñar y de relacionarse de los profesores y profesoras. Estos enseñan las mismas asignaturas tanto a niños como a niñas, sin embargo, dan a entender que no deben alcanzar el mismo dominio en ellas (Stanworth, 1981 cit. Por Flores, 2005). Estos

docentes entienden que las diferencias en los intereses de sus alumnos y alumnas son innatas dependiendo de su género. Siguiendo todo el proceso, finalmente se entienden los resultados que las niñas obtienen en Matemáticas y Ciencias, y como esto influye en sus profesiones futuras. En cuanto a las expectativas y el modo de relacionarse, los docentes no evalúan de la misma manera la realización de la tarea, al igual que no aplican la misma sanción o castigo a niños y niñas, pues tienen expectativas distintas dependiendo del género. Los niños reciben mayor tiempo y atención, frente a las niñas que se espera que sean metódicas y atentas (Flores, 2005). Así se cumple la regla de género “las niñas son más tranquilas y los niños más inquietos” (Flores, 2005; 78).

Hacer visible este currículo oculto y revisarlo de una manera crítica llevará a la aparición de una educación en la que la participación tanto de hombres como mujeres será plena, sin discriminación (Herranz, 2004). Es por ello, por lo que es en este espacio educativo donde se plantearán interrogantes acerca de todo lo anterior, buscando que los alumnos aprendan de estas nuevas experiencias de reflexión (Flores, 2005). Además, reequilibrar los contenidos educativos y la convivencia en la escuela de una manera normalizada, manteniendo como objetivo la educación para la igualdad, introduciendo siempre que sea necesario conocimientos y habilidades nuevas (López y Saneleuterio, 2016). La clase y el plan de estudio serán agentes activos que garanticen el desarrollo de valores sociales. Los docentes son los responsables de alcanzar ese equilibrio entre lo cognitivo y lo afectivo en el aula y en cada uno de sus alumnos y alumnas (Rehan, 2016).

Como ya hemos expuesto anteriormente, estas desigualdades entre hombres y mujeres, al igual que la identidad personal se forman en la primera infancia, infancia y adolescencia. La solución es la coeducación en las escuelas (López y Saneleuterio, 2016).

Esta educación favorecerá el cambio hacia una nueva sociedad, la cual permita a las personas evolucionar libremente, independientemente de género y roles. De manera que las personas valoren los ideales y las conductas femeninas o masculinas de igual manera (López-Francés, 2012).

Para ello debemos tomar como objetivo la prevención de la violencia y la igualdad de oportunidades desde los pilares fundamentales de socialización, convirtiéndose así en estrategias básicas para avanzar en la igualdad entre hombres y mujeres en todo lo que

rodea a los alumnos y alumnas (López y Saneleuterio, 2016). Ese aprendizaje del principio de igualdad entre géneros garantizará que en nuestra sociedad primen los valores de reconocimiento, solidaridad, libertad y respeto (López-Francés, 2012).

Flores (2005) destaca que para que los alumnos alcancen un desarrollo equilibrado y armónico de su personalidad, en las escuelas se debe trabajar más a fondo la identidad, la autoestima y la confianza en uno mismo. Todos estos aspectos no solo afectan al ámbito educativo, pues también se forman en las relaciones familiares y con sus iguales. Además, en esta nueva educación tiene un lugar importante la enseñanza del respeto y cuidado del cuerpo, ya sea el propio o el de otro. Todos ello contribuirá a un buen desarrollo de la autoestima, autoimagen y por supuesto a la construcción de la identidad de género.

En este nuevo modelo también tendrá su espacio la inteligencia emocional. Nos centraríamos en desarrollar todas esas capacidades, competencias y habilidades que juegan un papel importante para alcanzar el éxito cuando nos enfrentamos a peticiones e imposiciones del entorno en el que vivimos (Bar-On, 1997 cit. Por Blázquez y Moreno, 2008).

También, es importante que esta prevención de la violencia de género no quede aislada del resto de programas. Por ello, este nuevo modelo propone integrar todo ello para mejorar la convivencia escolar (Díaz-Aguado, 2009). El objetivo final es que todos los proyectos que se lleven a cabo sirvan para superar las limitaciones que aparecen cuando hay estereotipos y roles de género, al igual que permitan un libre desarrollo personal, fomentando la tolerancia y el respeto e impulsando la participación de ambos género en toda la extensión de la sociedad (López y Saneleuterio, 2016).

El nuevo estilo educativo tendrá unos pilares metodológicos claros. En primer lugar, los valores siempre se construirán desde la práctica (Díaz-Aguado, 2009), relacionándolos con determinadas situaciones en las que los alumnos y alumnas tengan que dar utilidad a sus competencias sociales, naturalmente, respetando los derechos propios y de los demás (Orte, 2006).

En segundo lugar, esta nueva educación se llevará a cabo en todos los contextos, fundamentales para estructurar la sociedad, utilizando un enfoque multidisciplinar (Díaz-Aguado, 2009).

Por otro lado, buscar mediante la creación de un clima positivo tanto de centro como de aula que los alumnos de todos los niveles escolares pongan en práctica los valores y estrategias que van aprendiendo (Orte, 2006). Cuando se trabajan temas afectivos, los alumnos y alumnas sienten que están cubriendo sus necesidades socioemocionales, estos estudiantes afrontan los retos con un equilibrio emocional que favorece la continuidad de ese clima positivo (Roeper, 1995 cit. Por Rehan, 2016).

Por último, en lo que se refiere al lenguaje utilizado, todo el personal del centro empleará un lenguaje no sexista (López-Francés, 2012). El lenguaje del docente tiene que ser un ejemplo de respeto. Es importante controlar el tono de voz en situaciones tensas al igual que utilizar un lenguaje incluyente, justo y adecuado a la realidad del momento (Simón, 2010 cit. Por López y Saneleuterio, 2016).

En conclusión, esta nueva educación tendrá dos direcciones. Por un lado, atenderá a todos los elementos sociales que rodean al alumnado. Y por otro lado, trabajará los valores que influyen en el desarrollo de nuestra personalidad. Debido a estas dos direcciones, la labor de la escuela no se reducirá únicamente a actuar con los alumnos y alumnas, a los que se dirigirá para que adopten una visión crítica y puedan opinar y cuestionarse conductas que aparecen hoy en día, sino que también irá encaminada a toda la sociedad con un mensaje general y en concreto, a colectivos en riesgo por sus características personales y contextos (Lorente, 2007).

Con esta nueva educación, adoptaríamos mayormente una perspectiva de prevención primaria, pues las propuestas irán dirigidas a enseñar o modificar actitudes, comportamientos o valores que ayuden a los alumnos y alumnas a hacer un buen uso de sus habilidades sociales en todas las situaciones que les rodeen (Orte, 2006).

3.5.Legislación vigente.

El sentido de este nuevo modelo educativo se puede enmarcar dentro de los objetivos generales de Educación Primaria que describe la Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa con los que se pretende conseguir que los alumnos conozcan y respeten los valores y normas de convivencia, actuando de acuerdo a ellas para respetar los derechos humanos y el pluralismo de la sociedad en la que viven. Además, durante toda la educación básica se trabajará para que conozcan y respeten la multiculturalidad y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y de oportunidades entre

sexos y la no discriminación. Por último, un objetivo se centra en la importancia de desarrollar en los alumnos la capacidad afectiva en la personalidad y en las relaciones, dirigiéndonos hacia una actitud contraria a los prejuicios, los estereotipos sexistas y hacia la violencia en cualquiera de sus formas (Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero).

Otro apartado importante de esta Ley Orgánica son los elementos transversales, aspectos que se trabajarán en todas las áreas por la importancia que tienen en el desarrollo de los alumnos y alumnas. Tomamos uno de ellos para justificar la importancia de la propuesta que realizamos.

Las Administraciones educativas fomentarán el desarrollo de los valores que fomenten la igualdad efectiva entre hombres y mujeres y la prevención de la violencia de género, y de los valores inherentes al principio de igualdad de trato y no discriminación por cualquier condición o circunstancia personal o social (Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, artículo 8, 7-8).

En este apartado de la ley se destaca el valor de trabajar la prevención y resolución de conflictos tanto en la vida personal, como familiar y social. Se trabajarán valores que defiendan la igualdad, la libertad, la justicia, la paz, los derechos humanos y el rechazo a la violencia entre otros. Por otro lado, se hace especial hincapié en la prevención de la violencia de género a través de las programaciones docentes (Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero).

Este carácter transversal es propio a su vez de las competencias clave, por lo que si esta educación afectivo-sexual se trabaja en todas las áreas, también debe favorecer la adquisición de todas las competencias. Según la Ley de Educación vigente (LOMCE, 2014), las competencias clave deben estar vinculadas a los objetivos de la etapa de Educación Primaria y por ello es necesario diseñar estrategias que promuevan la consolidación de estas.

Existen siete tipos de competencias clave que todo alumno debe desarrollar en su paso por la Educación Primaria. Relacionándolas con la educación afectivo-sexual, estas competencias implican (ORDEN ECD/65/2015):

- *Competencia lingüística*: implica interactuar con otros interlocutores en situaciones comunicativas dentro de unas prácticas sociales concretas, a través de diferentes formatos y soportes de texto.
- *Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología*: implica reconocer el papel que cumplen las matemáticas en nuestro mundo y capacitar a los sujetos para actuar de igual manera en situaciones de la vida cotidiana que ante problemas de actividades científicas y tecnológicas, es decir, identificando, planeando y resolviendo retos.
- *Competencia digital*: implica un uso creativo, crítico y seguro de las TIC tanto en la realización de trabajos como en el proceso de aprendizaje, en su tiempo libre o para participar en la sociedad.
- *Aprender a aprender*: implica la capacidad para motivarse en el proceso de aprendizaje, requiere conocer y controlar esos mismos procesos para poder ajustarlos a los tiempos y objetivos de las actividades llevando a un aprendizaje eficaz y autónomo.
- *Competencias sociales y cívicas*: implica utilizar los conocimientos y actitudes que se poseen sobre la sociedad dinámica y cambiante en la que vivimos, teniendo como objetivo interpretar las situaciones y los problemas sociales, elaborar respuestas para resolver conflictos, interactuar con otras personas desde el respeto, la igualdad y la ciudadanía. Supone tener empatía, aceptar la diversidad y respetar valores y creencias de otros grupos sociales.
- *Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor*: implica ser capaz de transformar las ideas en actos, teniendo conciencia de las situaciones a resolver y planificando y gestionando los conocimientos, las destrezas y habilidades de las que disponemos con una actitud crítica hasta alcanzar el fin último.
- *Conciencia y expresiones culturales*: implica conocer, apreciar y valorar de manera crítica y con respeto manifestaciones culturales, y utilizarlas para el enriquecimiento personal.

Cabe destacar también la acción tutorial o de orientación que aparece descrita en la ley. En la LOMCE (2014), se detalla que esta orientación debe contribuir al buen desarrollo integral de la persona, la cual se deberá sustentar en el principio de prevención, desarrollo personal e intervención social. Además, esta acción tutorial se

integrará dentro del proceso educativo y se llevará a cabo con la cooperación de los elementos de comunicación educativa que tienen contacto con el alumno.

El docente no es ajeno a este contexto, por ello nos centramos en las competencias de este. Al adquirir el grado de maestro/a en Educación Primaria, este debe de haber adquirido una serie de competencias tanto generales como específicas.

En cuanto a las competencias generales (ECI/3857/2007), las cuales tienen relación a la hora de trabajar la educación afectivo-sexual, se concreta que el maestro o maestra sabe planificar espacios de aprendizaje entendiendo la diversidad de cada contexto, de manera individual o con la colaboración de otros docentes, de manera que se atienda a la igualdad de género, a la justicia y al respeto. Además, debe favorecer la convivencia tanto dentro como fuera del aula, dando pautas a los alumnos y alumnas para resolver los conflictos pacíficamente. A su vez, implica que el docente valore el esfuerzo de los estudiantes, motivándoles hacia el progreso escolar y promoviendo el trabajo autónomo, renunciando a las expectativas negativas y a los estereotipos establecidos de manera externa al proceso de aprendizaje, buscando la no discriminación. Durante toda su actuación conocerá la importancia de colaborar no solo con la comunidad escolar sino también con el resto del entorno social, promoviendo entre todos la formación de valores de igualdad entre hombres y mujeres y libertad.

En el Grado de Magisterio de Educación Primaria de la Universidad de Zaragoza, se toman como referencia estas competencias generales expuestas en la Ley actual (ECI/3857/2007), para desarrollar todas las competencias específicas que los estudiantes deben adquirir para conseguir la titulación. Entre las competencias que son clave para desarrollar una educación afectivo-sexual se encuentran: conocer las características de los alumnos y alumnas, sus contextos sociales y sus motivaciones, para así desarrollar lo máximo posible su autonomía; dominar conocimientos sobre el desarrollo de la personalidad de los estudiantes; conocer la manera de colaborar con el entorno social; fomentar el pensamiento crítico y una educación en valores sociales; conocer los tipos de familia y su influencia en el contexto escolar y en la vida de los alumnos y alumnas; introducir el contexto de los estudiantes en el aula; conocer diversas formas de abordar la diversidad, creando situaciones de diálogo y no discriminación; analizar de manera crítica los cambios en las relaciones de pareja y de género; adquirir procesos de

interacción, comunicación y habilidades sociales para garantizar un buen clima de aula que facilite la convivencia.

3.6. Programas y propuestas para trabajar en el aula.

En toda la búsqueda que se ha realizado para la elaboración de este trabajo, se han hallado numerosos artículos en los que se detallaban pautas para implantar ese nuevo modelo educativo en las aulas, algunas de ellas características de este nuevo estilo educativo.

A su vez, también se han encontrado una gran cantidad de materiales referidos a programaciones concretas sobre esta temática. Si bien es cierto, la gran mayoría están destinadas a un alumnado adolescente. Estos programas habían sido creados tanto por los gobiernos de las comunidades autónomas como por fundaciones y asociaciones privadas.

Todos ellos se componen de baterías de actividades o unidades didácticas en las que se detalla la edad a la que están dirigidos y la actividad propuesta.

Ampliando la búsqueda, encontramos manuales dirigidos tanto a docentes como a las familias. Hemos escogido cinco manuales que presentan diferentes características, por ello a continuación realizamos un resumen de cada uno de ellos.

La educación sexual de niños y niñas de 6 a 12 años. Hernández y Jaramillo (2006).

El manual, elaborado por el Ministerio de Educación y Ciencia junto con el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, se define como una guía para madres, padres y educadores. En este libro encontramos diferentes apartados referidos tanto a la sexualidad, el cuerpo, las relaciones personales y los sentimientos.

Durante cada apartado del libro, los autores tratan de introducir el tema con ideas generales más o menos teóricas para sentar unas bases y a partir de ahí relatan experiencias reales, explicándolas, mostrando cual fue la reacción de los sujetos que participaron y añadiendo como se podría haber seguido aprovechando esa situación.

Esta es la característica principal del manual. En cada capítulo, se muestra un relato de experiencias vividas por familiares o docentes. Estas situaciones son muy variadas, son preguntas de esos profesores y profesoras a sus alumnos, preguntas de los niños y

niñas a sus madres y padres, preguntas realizadas por los docentes a los padres y madres, preguntas de familiares a los niños y niñas y situaciones personales o comportamientos en determinados momentos.

Esta guía tiene su base fundamental en la comunicación y el diálogo entre ambas partes, siempre utilizando estas preguntas o situaciones. Además, se destaca que estas conversaciones tienen que aparecer de una manera natural y siempre siguiendo el ritmo de los niños y niñas, es decir, dependiendo de su edad o de las dudas que tengan.

En el manual repetidamente se habla de responder a las preguntas de los niños y niñas, aclarar todas las dudas que puedan surgir tanto antes como durante y después de la conversación. Para que de esta manera el mensaje pueda relacionarse con sus propias experiencias.

Curso de educación afectivo-sexual para educadores/as. Soto, (Coord.). (1999).

Podemos catalogar este libro como un manual dirigido a profesores y profesoras en el que aparece toda la teoría necesaria sobre la educación afectivo-sexual referida tanto al ámbito personal como al ámbito público.

Este manual está escrito para que los docentes puedan tener una guía con la que introducir esta educación en las aulas, tratando todos los contenidos, pues todos son de igual importancia. Trabajando tanto los diferentes valores propios, como los de las personas que nos rodean, el respeto ante las diferencias, el funcionamiento del propio cuerpo y si es posible el de la pareja, hablando siempre de sentimientos y emociones.

El libro está compuesto por 13 unidades didácticas. Cada una de ellas termina con un pequeño cuestionario para ayudar a los docentes a asimilar los conceptos utilizando su propia experiencia.

Sin embargo, no todo es teoría sobre la sexualidad, las dos últimas unidades didácticas estas dirigidas a la manera de trabajar de los educadores y educadoras. Se tratan temas como la actitud del docente (su figura y su actuación ante determinadas situaciones) y la metodología que los autores recomiendan utilizar para trabajar la educación afectivo-sexual (técnicas, estrategias y recursos materiales y humanos).

Al final del libro aparece una recopilación de otros materiales que pueden utilizar los educadores y educadoras en sus aulas. Todos ellos categorizados según la temática: folletos, vídeos, juegos, materiales para las familias, etc.

Con este manual los autores buscan que los educadores hablen con sus alumnos y alumnas de la sexualidad en su sentido más amplio, haciendo hincapié en valores y actitudes propios de una sexualidad positiva y sana.

Por último, se destaca que las intervenciones deben estar programadas, habiendo estudiado al colectivo al que van dirigidas (entendiendo las necesidades de cada momento y etapa evolutiva) y conociendo los recursos que se disponen en ese momento. Esta educación incluye, como ya hemos dicho, a todo lo que rodea a los alumnos y alumnas (escuela, familia y contexto), es por ello por lo que, en la medida que sea posible, se buscará la participación de las familias en esas intervenciones y continuando con esta educación sexual en los hogares.

La educación afectivo-sexual en primaria. Mañú, (2012).

Este manual está dirigido a padres y madres o a educadores que orientan a las familias. La postura del autor es clara durante el libro, la educación afectivo-sexual es una tarea de las familias y no de la escuela. Sin embargo, esta está desempeñando esta tarea por la falta de preparación de los padres y madres.

El autor en las primeras páginas expone que los niños aprenden a través de las dudas que les van surgiendo, es por esto por lo que es importante una buena formación antes de contestar a todas ellas.

El libro está dividido en dos partes. Por un lado, todo lo relacionado con teorías sobre la felicidad, la personalidad, la afectividad, la sexualidad, normas morales, una crítica hacia la ideología de género y la evolución de la sociedad con respecto a estos términos y su comprensión a lo largo de la historia. Todo ello enfocado desde el punto de vista de la familia como máximo influyente en los hijos e hijas.

Por otro lado, la llamada parte práctica, en la que el autor expone los factores que condicionan la comprensión de los niños y niñas, ya sean su manera de entender a un hombre o una mujer, los medios de comunicación o el propio entorno que les rodea. Además, se tratan las razones por las que es importante que los padres y madres lleven a

cabo la labor de educar en lo afectivo-sexual. Se destaca el cuidado de la familia, el cariño que se recibe y la conciliación laboral.

Al final de esta parte del libro, se muestran unas pequeñas bases metodológicas para facilitar la puesta en práctica de todo lo aprendido por los familiares. También aparecen ejemplos de conversaciones, todas clasificadas según edad y temática, para que sirvan de guía para los padres y madres.

En conclusión, el objetivo final de este manual es crear un contexto propicio para desarrollar una educación afectivo-sexual en niños de edades entre 5 y 12 años, educando en primer lugar a los familiares para que a través de la conversación y de experiencias puedan formar a sus hijos en afectividad y sexualidad.

Educación de la sexualidad para el amor. Medialdea, (Coord.). (2008).

En este libro encontramos una visión distinta de esta educación para la sexualidad, pues se trata de una guía dirigida a familias, educadores y educadoras cristianos que están en contacto con niños de entre 3 y 12 años.

El manual está dividido en dos apartados. Por un lado, un módulo teórico en el que los autores exponen, desde el punto de vista cristiano, información referente a la libertad, lo masculino y lo femenino, los estereotipos, hábitos saludables, la familia, entre otros. Por otro lado, la segunda parte del libro será el módulo teórico donde encontramos actividades que se corresponden con los capítulos del primer módulo.

Cada una de las actividades está clasificada en función de la edad a la que va dirigida, el ámbito de actuación, los hábitos saludables que se trabajan y unas sugerencias metodológicas para llevarlas a cabo.

La base de todas las actividades que plantea el manual es la experiencia de los niños y niñas, es decir, todas ellas se caracterizan por el juego, la comunicación, la vivencia de determinadas situaciones y la reflexión sobre cuentos o películas.

Al tratarse de un manual dirigido exclusivamente al público católico, dificulta su aplicación en otros contextos y dificulta a su vez, la explicación de algunos contenidos de la educación afectivo-sexual.

Cómo educar en la diversidad afectiva, sexual y personal en Educación Infantil. Sánchez, (Coord.). (2010).

Este manual destinado a docentes de Educación Infantil se basa en la diversidad que caracteriza a la sociedad actual para tratar con los alumnos y alumnas temas como los orígenes, la personalidad, la familia, el propio cuerpo y el de otros, la sexualidad, la igualdad de género y las diferentes actuaciones y comportamientos de las personas.

El libro está dividido en tres partes. Una primera en la que se aclaran conceptos como el sexo, género, identidad y orientación sexual, entre otros. En este mismo apartado se justifica la importancia de trabajar estos contenidos en las aulas, se fundamenta en la diversidad que rodea a los alumnos y alumnas (a nivel escolar: alumnado y equipo docente; y a nivel familiar).

La segunda parte del manual pone el énfasis en la importancia de tratar esa atención a la diversidad en todas sus facetas, justificándolo con la legislación del momento (en este caso LOE), con los documentos del centro (PEC, Plan de convivencia y PAT) y con las áreas curriculares y competencias que deben adquirir los niños y niñas.

La última parte del libro se compone de los tres bloques de contenido que proponen los autores y autoras. Cada bloque está formado por 3 unidades didácticas, y a su vez, cada una de ellas formada por 5 actividades.

Todas las unidades didácticas tienen un centro de interés, ya sea un fragmento de cuento, una fábula, un poema o un relato, el cual será el nexo de unión de todas las actividades.

Al final de cada bloque de contenido encontramos un apartado de ideas para aplicar esas sesiones al aula. Se trata de pequeñas aportaciones como incorporar a la familia, salir fuera del centro, mezclar varios niveles o aulas del centro, etc.

En esta guía se da mucha importancia a trabajar esa diversidad desde todas las áreas de contenido que presenta el currículo, es decir, no entendiéndolo como un hecho aislado sino como un elemento que interviene en todos los ámbitos de conocimiento.

De par...en par. Debón,(2006).

De par... en par es un libro elaborado por el Instituto de la mujer (Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales) junto con la Fundación Mujeres. Tiene por objetivo que los lectores reflexionen sobre el sexismo que hay detrás de actitudes y conductas que aparecen en la vida cotidiana de cualquier pareja.

El manual está destinado a cualquier lector mayor de 14 años, debido a que si estos son menores pueden no entender parte del sentido de las ilustraciones.

La característica principal de este manual son sus 27 ilustraciones. Cada una trata un tema distinto referido a la vida laboral, la convivencia, el cuidado de los hijos e hijas, la sexualidad, el control, los celos, las tareas del hogar y la violencia de género, entre otros. Todas estas ilustraciones vienen acompañadas con una pregunta y una pequeña lectura en las que se busca la reflexión por parte del autor.

La autora busca, como decimos, la crítica del lector ante estas situaciones. Esto se consigue debido a la cotidianidad de las imágenes. Todas ellas muestran un sexismo entendido como natural en la sociedad actual.

Además de para la lectura individual, el libro está pensado para poder ser utilizado en institutos, aunque con adaptaciones también podría ser utilizado en colegios de Educación Primaria.

La propuesta es sencilla, se les muestra a los alumnos y alumnas una ilustración. Después se comenta lo que están observando y se reflexiona sobre ello. Posteriormente se lee el texto que acompaña a dicha ilustración.

Todas las ilustraciones están numeradas y en distinta página para facilitar que los profesores y profesoras puedan elegir cual quier trabajar en el aula.

La educación afectiva-sexual para adolescentes. El viaje hacia una sexualidad sana. Franco, Soriano y González (2017).

El manual, como su título indica, se dirige hacia la búsqueda de una sexualidad sana en los jóvenes. Por ello, está destinado a las familias y a los educadores, para que les sirva como guía en esta educación.

El objetivo principal que persigue el libro es el de establecer unas relaciones con sus iguales y con sus superiores de justicia, respeto, igualdad y empatía. Todo ello, con el fin de que estos adolescentes desarrollen una personalidad sana y equilibrada, trabajando aspectos como son la autoestima, la identidad, el autoconocimiento, las emociones y la ética.

Para tratar estos aspectos los autores proponen cuatro programas de educación afectivo-sexual. Además, añaden que, en su opinión, esta progresión sería la más lógica para terminar alcanzando el objetivo final.

El primer programa propuesto se centra en conocerse a uno mismo, tanto emocional como físicamente. En segundo lugar, se presentarían los sentimientos, tanto la manera de expresarlos, como la forma de escuchar los de los demás. La expresión de las emociones, junto con el contacto y la conversación con los otros aparecerían en el tercer programa. Y como último apartado se propone las relaciones de pareja y todo lo que ello conlleva.

Durante todas las sesiones que se proponen aparece la familia como un agente principal en ese conocerse a uno mismo y expresar los sentimientos. También encontramos el desarrollo de la salud sexual cuando se habla de la expresión del afecto a los demás.

Al final del libro, se expone la manera de evaluar el programa. Esta evaluación consta de una serie de preguntas que el alumnado debe contestar de manera individual tanto al terminar cada sesión, como al finalizar cada programa.

| <i>RASGOS/ LIBROS</i> | I P S* | Destinado a familias. | Destinado a docentes. | Exposición de conceptos. | Papel importante del diálogo. | Propuesta de actividades. | Rasgos religiosos. |
|--|--------------|-----------------------------|------------------------------|--------------------------------|-------------------------------------|---------------------------------|-----------------------|
| <i>La educación sexual de niños y niñas de 6 a 12 años.</i> | p | SI | SI | SI | SI | | |
| <i>Curso de educación afectivo-sexual para educadores/as.</i> | P/S | | SI | SI | SI | | |
| <i>La educación afectivo-sexual en primaria.</i> | P | SI | Para orientar a las familias | SI | SI | | Matices |
| <i>Educación de la sexualidad para el amor.</i> | I/P | SI | SI | SI | SI | SI | SI |
| <i>Cómo educar en la diversidad afectiva, sexual y personal en Educación Infantil.</i> | I | | SI | SI | | SI | |
| <i>De par...en par</i> | S | SI | SI | | SI | SI | |
| <i>La educación afectiva-sexual para adolescentes</i> | S | SI | SI | | | SI | |

Sin embargo, los resultados de la búsqueda han sido escasos cuando se trataba de encontrar evaluaciones de materiales diseñados y aplicados en el aula. En su gran mayoría los resultados eran sobre programas dedicados al alumnado de Educación Secundaria o a padres y madres.

Los términos de búsqueda utilizados fueron educación afectivo-sexual, con las condiciones de que apareciera programa y evaluación en la descripción o en el resumen. A continuación se expone un breve resumen de los tres artículos encontrados.

Evaluación 1: *Evaluación de proceso del programa de educación afectivo-sexual: Ni ogros ni princesas* (García-Vázquez, Ordóñez, Álvarez, 2012). Conserjería de Salud y el Instituto Asturiano de la Mujer.

Este programa, diseñado por la Conserjería de Salud y el Instituto Asturiano de la Mujer, tiene como fin incorporar la educación afectivo-sexual a los centros de educación secundaria. Se caracteriza por ser coeducativo, diferenciado según el nivel escolar de los alumnos y alumnas, cuenta con una preparación previa del profesorado, con participaciones activa de agentes del entorno del alumnado.

Como se detalla en la evaluación, la propuesta tenía un carácter abierto, en el sentido de que cada centro podía modificar el programa en función de sus necesidades. El estudio incluyó a 12 institutos de educación secundaria que en el curso 2008-2009 habían puesto en práctica el proyecto.

Esta evaluación obtuvo como resultados por parte del alumnado que las actividades propuestas les habían servido para reflexionar, conocer otras opiniones, adquirir conceptos nuevos sobre sexualidad y corregir o complementar los que ya sabían y favorecer la igualdad y el respeto a la diversidad. Además, se destaca que ayudó a mejorar el clima de aula y las relaciones entre los iguales, al igual que mejoró su autoestima.

Por parte del profesorado, el estudio reveló que más de la mitad estaban complacidos de haber asistido, pues había servido para conocer las opiniones de sus alumnos y alumnas y para mejorar las relaciones entre compañeros.

Se valoraron como puntos positivos del programa la manera de hablar con naturalidad sobre la sexualidad, la participación de expertos externos y de los propios alumnos realizando el rol de docentes.

Como puntos negativos, aparece la carga de trabajo que tenían los docentes y el desconocimiento del programa por parte de las familias.

Por último decir, que se remarca que la satisfacción tanto del profesorado como del alumnado fue alta y esperaban una continuación en el curso siguiente.

Evaluación 2: Intervención y evaluación educativa de un programa de educación afectivo-sexual en la escuela para padres y madres de adolescentes (Carrera, Lameiras, Rodríguez, 2007). Gobierno de Galicia.

Este programa, una adaptación del Programa Coeducativo de Desarrollo Psicoafectivo y Sexual “Agarimos” (Lameiras et al, 2004 cit por Carrera, Lameiras, Rodríguez, 2007), se ha llevado a cabo con un grupo de padres y madres al mismo tiempo que sus hijos recibían un programa similar de educación sexual.

Los objetivos que se pretenden alcanzar con el proyecto son promover la participación y la formación de las familias en el desarrollo afectivo-sexual de sus hijos e hijas adolescentes. Con ello, ayudarles a afrontar distintas situaciones y conflictos. Los temas que se trataron fueron, entre otros, la autoestima, el autoconcepto, la valoración personal, el cuerpo sexuado, la identidad de género o la nutrición. La evaluación estuvo compuesta por un cuestionario inicial y uno final.

Los resultados reflejaron una inclinación positiva en todos los aspectos trabajados. Se observó un aumento de conocimientos sobre identidad y la conducta sexual. Los familiares mostraron mayores puntuaciones en autoestima y autoconcepto, al igual que un incremento en sus actitudes más igualitarias y aceptaban la sexualidad de una forma más positiva. Esto se apreciaba también con resultados de mayor tolerancia y naturalidad al tratar estos temas.

Los participantes expresaron su opinión referida a la importancia de que sus hijos e hijas recibieran una educación afectivo-sexual adecuada. Como aspectos negativos encontramos la poca participación en la totalidad del proyecto tanto de padres como de madres, y la escasa implicación del centro.

Destacar que la actitud de los participantes fue cambiando, de desconfianza y rechazo en un principio, a respeto y disposición a participar conforme avanzaban las sesiones. Estos mismos fueron los que expresaron que la educación debería incluir programas como este tipo en los que se trabaje el desarrollo integral de la personalidad.

Evaluación 3: Valoración de una experiencia de educación afectivo-sexual para personas con discapacidad intelectual (Vizcaino y Aciego, 2015). Gobierno de Canarias.

La propuesta se crea ante la demanda de un centro de Educación Especial para impartir clases a sus alumnos y alumnas de educación afectivo-sexual.

Los autores deciden realizar una adaptación de un programa ya existente. Este se estructura en seis bloques: corporal, social, emocional, afectivo-sexual, contexto público/privado y maltrato o abuso sexual.

Para adaptar todos los contenidos y la metodología a las posibilidades del grupo, se llevó a cabo una observación, con una duración de tres meses, para así conocer a los participantes y sus motivaciones. Tras este periodo, se puso en marcha el programa, en el que durante cuatro meses los alumnos y alumnas asistían a dos sesiones semanales de una hora cada una.

Durante las 17 sesiones que duró el programa se trataron temas como la cohesión, la escucha activa, la comunicación no-verbal, las emociones, el autocontrol, la autoestima, las partes del cuerpo, los cambios corporales, las diferencias entre sexos, las muestras de afecto y las habilidades sexuales.

Los resultados muestran que mejoró la autopercepción de los alumnos y alumnas en cuanto a la afectividad y la sexualidad. Los participantes destacaron los conocimientos adquiridos sobre prácticas sexuales sanas y el incremento de saberes en relación a las muestras de afecto.

Por otro lado, los docentes notaron cambios significativos en la forma de relacionarse tanto con sus iguales, como con adultos y una mejora en la cohesión del grupo clase.

Las familias observaron avances en la comunicación de sus hijos e hijas, pues hablaban sobre las actividades que hacían en el taller, en el conocimiento del cuerpo y en lo referido a la afectividad.

Como limitaciones, encontramos la poca participación de las familias al devolver los cuestionarios, la falta de una sesión en conjunto en la que participaran las familias, los docentes y el alumnado, y los métodos de recogida de información, debido a que los cuestionarios limitaban esta tarea.

Se destaca en el artículo que el centro, tras ver los resultados del proyecto, decidió ampliarlo y repetirlo de nuevo al curso siguiente.

Por todo ello, podemos afirmar que disponemos materiales para educadores sobre el desarrollo afectivo-sexual, cada uno con una serie de características, los cuales habrá que revisar para comprobar que se ajustan a los objetivos que queremos alcanzar y al público al que van a ir dirigidos. Pero, en contraposición, no tenemos datos para estudiar si esos materiales que nos presentan tienen los resultados contrastados. Sin embargo, el éxito que muestran los resultados de estos pocos podría augurar una buena acogida de todos ellos en los centros educativos ya sean de infantil, primaria o secundaria.

4. PROPUESTA DIDÁCTICA.

Para diseñar esta propuesta se han analizado materiales, guías y baterías de actividades relacionadas con el tema, las cuales han ayudado a la creación de las que a continuación trabajaremos.

De todos los materiales citados anteriormente, extraemos para la propuesta la importancia de trabajar desde las experiencias de los propios alumnos y alumnas. Además, las actividades que alcanzan los resultados esperados son aquellas que relacionan las vivencias del centro con las vivencias del entorno, por lo que incluir otros agentes puede beneficiar a todos ellos. Por otro lado, tratar de que los niños y niñas reflexionen sobre esas situaciones desarrollando un pensamiento crítico y con ello incitarles a investigar y a resolver sus dudas mediante la palabra, es decir, conversando con sus familiares, profesores y profesoras e incluso en algunos momentos con sus iguales.

En cuanto a la manera de tratar la educación afectivo-sexual en el aula, de todos los materiales se extrae una idea clara, se debe trabajar con naturalidad en el aula. Es un tema que a todos nos incumbe y muy importante en nuestras vidas y en nuestra personalidad. Además, esta educación se puede incorporar a todas las áreas del currículo.

4.1. Justificación de la edad elegida.

Muchos estudios de psicología se han centrado en conocer las etapas en las que se organiza la construcción de la identidad de género, al igual que los factores que pueden influir en el proceso.

Uno de estos autores, como ya hemos nombrado en el marco teórico es Kohlberg (1966 cit. Por Barberá, 1998) que marca tres posibles estadios de este desarrollo. En primer lugar, hacia los dos años de vida, se adquiere la capacidad de etiquetarse a uno mismo y a los que le rodean como hombres o como mujeres. En segundo lugar, entre los dos y cinco años, se comprende que ese género se mantiene en el tiempo y no cambia. Por último, a partir de los cinco años, se adquiere la noción de pertenencia a un grupo en diferentes situaciones.

La propuesta se llevará a cabo con participantes de cinco y seis años, los cuales según la teoría se encontrarán en el tercer estadio. La pregunta que nos hacemos ahora es cómo influyen los estereotipos en estos niños y niñas y qué grado de percepción y flexibilidad tienen sobre ellos.

La influencia de los estereotipos y la manera de intervenir en los comportamientos son básicos en el desarrollo del autoconcepto y de la identidad de género (Barberá, 1998). El autoconcepto, parte importante de la personalidad, se crea a medida que el sujeto es conocedor de información de uno mismo y va formando representaciones más o menos fieles a la realidad, creadas a través de las experiencias vividas. Este autoconcepto estará formado por las cualidades personales, los valores, las conductas que el sujeto piensa que le definen como persona. Con la edad de 5-6 años, este autoconcepto se basa en características y actitudes concretas como la apariencia física, las posesiones que uno tiene y las actuaciones en determinadas situaciones. Sin embargo, ya se va encaminando hacia dar una mayor importancia a las competencias personales, a las cualidades psicológicas y a los valores y comportamientos en sociedad. La autoestima es la valoración que tiene el sujeto de la idea que tiene de sí mismo. Un nivel aceptable de autoestima es imprescindible para que se produzca aprendizajes y para el buen funcionamiento psicológico. Los niños y niñas con la edad a la que va dirigida la propuesta, están comenzando a formar un autoconcepto más completo y van variando los niveles de autoestima. Trabajar todo ello en la infancia, ayudará a la correcta formación definitiva de esta en la adolescencia. Estos alumnos y alumnas acaban de entrar en un entorno escolar nuevo, empiezan a relacionarse con sus iguales y aparecen nuevas experiencias de las que se extraerá información sobre uno mismo. Aparecerán también nuevos modelos con los que compararse en ese entorno social (Alonso, 2011).

En cuanto al conocimiento y la percepción que los niños y niñas tienen de estos estereotipos encontramos que hay evidencias que resaltan que ya tienen nociones básicas sobre los estereotipos de género que les rodean a la edad de tres años y el conocimiento de estos va aumentando hasta alcanzar su máximo a los siete años. A los dos años, los niños y niñas utilizan el conocimiento del que disponen sobre los estereotipos de género de una manera muy rígida. Es entre los cinco y siete años cuando la flexibilidad de estos alcanza su punto más bajo. Por ello, es importante trabajarlos cuanto antes y así ir haciéndolos más flexibles, hasta desaparecer. Ya será a la edad de

diez o doce años cuando estos vuelvan a ser flexibles (Barse, Gawronski, Rebetez, Gutt y Morton, 2010).

Para contextualizar en mayor medida la propuesta, a continuación se va a exponer a grandes rasgos el punto en el que se encuentran o se deberían de encontrar los alumnos de Primero de Educación Primaria en cuanto a su desarrollo cognitivo y socioafectivo.

En primer lugar, hablando del desarrollo cognitivo y social, los niños y niñas de cinco y seis años entienden que dos personas pueden ver y oír lo mismo, pero ambas pueden tener interpretaciones distintas de lo que ha ocurrido. Ya son capaces de ajustar sus discursos dependiendo de la persona a la que van dirigidos y lo mismo ocurre con la descripción de objetos, todo ello es flexible al contexto. Los resultados son mejores a esta edad cuando las tareas que realizan están simplificadas y tienen relación con su vida cotidiana. La influencia es tal, que si se trata de contextos familiares, tienen la capacidad para razonar sobre alteraciones, para cambiar sus pensamientos o para entender la causalidad. Para terminar, los niños y niñas de cinco y seis años comienzan a distinguir entre lo que es real y lo que es una apariencia (Córdoba, 2011).

Por otro lado, en cuanto al desarrollo socioafectivo, encontramos que a esta edad aparecen nuevas capacidades de autonomía pues los niños y niñas han comenzado su escolarización, otro mundo social. Se atribuye una mayor importancia a la relación con sus iguales. Poco a poco se va desarrollando su capacidad de empatía, pues va siendo consciente de las necesidades de los otros, a la vez que se da cuenta de que las respuestas que recibe de ellos son similares a la que él da. Esta capacidad de ponerse en el lugar del otro, comienza a influir en su manera de analizar, comprender y valorar las acciones de las personas que le rodean. Además, empezará a intuir las intenciones, los sentimientos y las motivaciones que llevan a las personas a actuar de una determinada manera. Los niños suelen optar por los iguales del mismo sexo para incluirlos en su grupo de amigos (Cantero, 2011).

En conclusión, teniendo en cuenta que los niños y niñas a los que va dirigida la propuesta ya tienen constancia de la existencia de estereotipos y la creación de su autoconcepto y autoestima, aunque en proceso, se está viendo influenciada por la existencia de estos en el entorno, se proponen una serie de actividades que trabajan para dar mayor flexibilidad a estos estereotipos todavía rígidos. Además, se tratará de atender al resto de desarrollos, en mayor medida el socioafectivo, pues es un momento de

cambio en su manera de relacionarse, en el cognitivo, trabajando su pensamiento crítico, y la percepción de uno mismo, tanto físicamente como mentalmente.

4.2.Necesidad de atender a los alumnos con necesidades educativas especiales.

La educación afectivo-sexual debe estar dirigida a todos los alumnos y alumnas del aula, independientemente de si son o no niños y niñas con necesidades educativas especiales. Es necesario que se deje de entender como un tema especial para este alumnado y se introduzca en una escuela basada en la diversidad (Muñoz, 1998).

Esta autora expone que la sexualidad es otra dimensión de nuestra personalidad y se puede considerar independiente de nuestra capacidad intelectual o de nuestro desarrollo motor y social. Si bien es cierto, que el modo de relacionarse de los alumnos y alumnas N.E.E tiene un carácter más primario, no ocurre lo mismo con su capacidad de amar, sentir y reaccionar.

Sin embargo, estos niños y niñas suelen presentar ideas erróneas con respecto a la amabilidad, confianza o roles, y tienen dificultad a la hora de establecer amistades. Por todo ello, son una población de riesgo para sufrir abusos sexuales (Gorman-Smith y Matson, 1993 cit. Por Muñoz, 1998). Es importante trabajar a través de la educación emocional la dimensión cognitiva, afectiva y conductual (Vizcaino y Aciego, 2015).

Es importante, a su vez, los procesos de construcción de la identidad y de la personalidad. Estos niños y niñas pueden percibir que sus cuerpos o sus características físicas no se ajustan a los modelos establecidos, lo cual perjudica a la autopercepción de uno mismo. Esta percepción de uno mismo afecta en mayor medida a las niñas, pues se sienten alejadas de las normas sociales, lo que al mismo tiempo influye en la aceptación o el rechazo del grupo de iguales, es decir, en su socialización (Shum y Conde, 2009).

Además, es importante indagar sobre los intereses de los niños y niñas sobre esta educación. En la propia valoración de un programa de educación afectivo-sexual realizada por Vizcaino y Aciego (2015) se destaca que antes de iniciar el proyecto los participantes, todos ellos alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales, esperaban que con los talleres aprendieran a conocerse a ellos mismos y mejorasen las relaciones con sus iguales y sus familias. Por otro lado, los docentes y familias exponían

que para ellos los objetivos eran reforzar tanto la educación como la autonomía de los chicos y chicas, encaminándolo hacia las relaciones afectivas y sexuales.

Las pocas investigaciones que existen sobre el tema de sexualidad y alumnado con necesidades educativas especiales dificultan la tarea de adaptar los contenidos a las necesidades de los alumnos y alumnas. Sin embargo, Gebhard (1979), Sporken (1980), de la Cruz y La Veck (1979) citados por Muñoz (1998) aportan tres aspectos de relevancia para realizar una educación afectivo-sexual en niños y niñas con N.E.E. Por un lado, destacan que el papel de la capacidad intelectual en las expresiones sexuales es menor que en otras áreas. En segundo lugar, los intereses y las expresiones de afecto son similares al resto del alumnado. Y por último, profundizan en la idea de que el área más importante a trabajar es el relacionado con las expresiones de afecto.

Para incluir a todo el alumnado en esta nueva educación únicamente es necesario introducir algunos cambios en las metodologías utilizadas. Estos cambios no son algo específico, sino que son los utilizados en la actualidad para fomentar la inclusión: partir de los conocimientos previos y motivaciones de todos los alumnos y alumnas, para que así vayan construyendo y adquiriendo nuevas destrezas y actitudes (Vizcaino y Aciego, 2015).

Los alumnos y alumnas que presentan necesidades educativas especiales necesitan de entrenamiento en competencias sociales, en los que se trabajen habilidades sociales y socio-sexuales (Muñoz, 1998). Los programas suelen incluir la expresión corporal, la sensibilidad, las emociones, conocimientos sobre el propio cuerpo y sobre el de los otros (Vizcaino y Aciego, 2015). Además, incluir una formación destinada a las familias, buscando la colaboración y el apoyo de los padres y madres para alcanzar acuerdos entre ambos agentes. Por otro lado, es importante el material y los recursos que emplearemos, al igual que los espacios, todo ello debe ser accesible y de fácil comprensión, adaptado a sus necesidades, variado y flexible (Morentin, Arias, Rodríguez y Aguado, 2006). Todas estas adaptaciones nombradas por encima, no solo son importantes cuando debamos atender a los alumnos y alumnas A.C.N.E.E. sino que también serán beneficiosas para la educación afectivo-sexual en todas las aulas y para todo el alumnado.

Las necesidades afectivas son las mismas para una persona discapacitada que para el resto. Por ello si no las incluimos en esta educación afectivo-sexual, les privamos del

derecho de relación y de información, limitándoles como personas e incrementando posibles riesgos (Morentin, et. al., 2006).

4.3.Objetivos generales.

Esta propuesta se basa en la educación afectivo-sexual, parte importante como hemos citado anteriormente en la actual ley de educación. Además, los objetivos que nos proponemos conseguir son adecuados para la edad a la que van dirigidas las actividades, los 6-7 años, es decir, primero de Educación Primaria, según los desarrollos que hemos nombrado en apartados anteriores.

Los objetivos generales de esta propuesta se centran en el carácter transversal de esta, pues a cada una de las actividades se le pueden añadir los objetivos propios del área con la que la relacionemos. Estos, relacionados con la educación afectivo-sexual, serán:

- Reflexionar sobre las relaciones que tenemos con las personas que nos rodean (familia, amigos, compañeros, profesores...)
- Proporcionar a los alumnos y alumnas diferentes modelos para romper los estereotipos que poseen sobre la familia.
- Proporcionar modelos para romper con los estereotipos de género y los roles de género.
- Reflexionar sobre los roles de género.
- Mejorar las relaciones con los compañeros y la resolución de conflictos.
- Influir positivamente en la construcción de la autoestima y el autoconcepto.

Podemos observar que todos estos objetivos generales se incluyen en todas las actividades, profundizando sobre ellos en cada una de ellas. Además, la transversalidad que caracteriza la propuesta deja abierta la puerta a incorporar dentro de la educación afectivo-sexual otras áreas de conocimiento y adquiriendo las competencias clave propias del currículo.

Queremos decir con ello, que sean el resto de áreas las que se trabajen teniendo como centro temas propios de esta educación como son la familia, el cuerpo, el trabajo, los sentimientos, la amistad o las relaciones.

4.4. Metodología.

De toda la bibliografía relacionada con el tema, extraemos una idea clara sobre la metodología que debemos seguir, buscar la participación del alumnado desde sus experiencias y conocimientos es clave para alcanzar el éxito.

La comunicación y la reflexión serán la clave de toda la propuesta, pues en ningún momento los alumnos y alumnas se deben sentir cohibidos para exponer sus ideas, así el resto de la clase puede aprender de manera crítica sobre ello. Esto, junto con una variedad de actividades, generará la motivación necesaria para que los aprendizajes se interioricen de manera permanente.

La participación de las familias también es importante, por ello trataremos de entablar relación con ellas y a su vez, que los niños y niñas vayan contándoles lo que vamos haciendo extendiendo esa reflexión a los hogares.

Las agrupaciones van a ir cambiando a lo largo de toda la propuesta. Todas las actividades van dirigidas a una clase típica de primero de Educación Primaria. Tratamos de introducir momentos en los que se trabaja en grupos pequeños, en gran grupo y de manera individual. Son importantes los momentos de trabajo junto con compañeros y de reflexión individual.

En cuanto a la temporalización de la propuesta, se podría desarrollar a lo largo del curso, cuanto antes se empiece antes podrán los alumnos y las alumnas llevar a la práctica lo aprendido. Lo expuesto en el trabajo es una muestra de las actividades que se pueden realizar. Sin embargo, se podría diseñar toda la programación del curso teniendo como centro de interés la educación afectivo-sexual, pues esa transversalidad es la principal característica de nuestra propuesta. Se conectarán los conocimientos de las distintas áreas con los contextos sociales y éticos de los alumnos y alumnas.

La educación afectivo-sexual no se debe reducir únicamente al aula. Es por esto por lo que incluiremos otros agentes como son las familias, otros profesores, personas del barrio, etc. En esta misma línea, es importante cambiar de espacios pues estos aprendizajes no se reducirán a ponerlos en práctica en el aula, sino que también su utilizaran en otros ámbitos de la sociedad, ya sea en el patio, por la calle, en las tiendas o en las casas.

4.5.Justificación de la temática de las actividades.

La temática de las actividades trata de llegar a todos los puntos clave de la educación afectivo-sexual. Si bien entendemos que los contenidos de los temas pueden ir cambiando dependiendo de la edad de los sujetos a los que va dirigida la propuesta.

En este caso, para los alumnos y alumnas de primero de primaria trataremos una serie de temas específicamente ordenados:

- En primer lugar, la familia pues es el primer contacto que tienen los niños y niñas, es uno de los agentes principales de socialización y a través de él adquieren ideas sobre roles y estereotipos de género. En las actividades que se proponen en este trabajo nos centramos en la idea de familia, cada una es diferente aunque todas tienen características similares, y las tareas que realizan sus padres y madres, para reflexionar sobre los roles de género que hay en sus casas.
- En segundo lugar, el cuerpo, dirigido a los cambios que se producen tanto en el suyo propio como en el de los demás. El cuerpo es importante para ellos, eliminar mitos y la idea de compararse ayudará a su autoconcepto y a su autoestima.
- En tercer lugar, la concepción de niños y niñas que tiene nuestro alumnado, tomando los juguetes y las acciones para explicar la idea de que todos y todas somos iguales, tenemos los mismos derechos y podemos hacer las mismas actividades.
- En cuarto lugar, el trabajo, importante escaparate para observar los roles de género en la sociedad. Los alumnos y alumnas reflexionaran sobre si de verdad hay trabajos que solo pueden hacer hombres y otros que solo pueden hacer mujeres.
- En quinto lugar, los sentimientos y las emociones, apartado importante pues saber identificarlas tanto en la propia persona como en el resto es clave para la aparición de buenas relaciones sociales.
- En último lugar, las relaciones con sus iguales, tratando temas como el respeto, la empatía, la amistad, el compañerismo, dirigiéndolo, en el caso de la actividad propuesta, a la resolución de conflictos en el aula y fuera de ella.

Este orden trata de ir desde lo más próximo a los niños y niñas que sería la familia hasta las relaciones que tienen con sus compañeros y compañeras, aspecto que se encuentra en pleno desarrollo.

4.6.Actividades.

El desarrollo completo de las actividades lo encontramos en el Anexo 1. A continuación se presenta un cuadro en el que aparece la relación de cada una de ellas con sus objetivos específicos y las competencias que se trabajarán.

| Número de actividad. | Título de la actividad. | Temática principal. | Objetivos específicos. | Relación con las competencias. |
|-----------------------------|-------------------------------------|----------------------------|---|--|
| 1 | “Un teatro muy familiar”. | Familia | <ul style="list-style-type: none"> - Reflexionar sobre los diferentes tipos de familias que existen y sobre los parecidos y diferencias entre ellas. - Representar una situación de su vida cotidiana poniéndose en la piel de otra persona. - Observar y extraer ideas propias de una situación. | Competencia lingüística; aprender a aprender; competencias sociales y cívicas; competencias de sentido de iniciativa y espíritu emprendedor. |
| 2 | “Un día en la vida de papá y mamá”. | Familia. | <ul style="list-style-type: none"> - Observar que tipos de trabajo realizan personas de su entorno. - Reflexionar sobre los trabajos y las tareas del hogar. - Reflexionar sobre los roles de género que hay en la sociedad. - Extraer ideas de una situación observada en primera persona. - Seguir un registro de los datos. | Competencia lingüística; competencia matemática; competencia de aprender a aprender; la competencia social y cívica; sentido de iniciativa y espíritu emprendedor. |

| | | | | |
|---|-------------------------|------------------------|---|---|
| 3 | “Cuanto hemos cambiado” | Cuerpo. | <ul style="list-style-type: none"> - Observar los cambios que se producen en el propio cuerpo y en el de compañeros. - Ordenar cronológicamente atendiendo al factor edad. - Pensar y reflexionar sobre buenos y malos hábitos para nuestro cuerpo y desarrollo. | Competencia lingüística; competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología; aprender a aprender; competencias sociales y cívicas; sentido de iniciativa y espíritu emprendedor. |
| 4 | “La niña y el niño” | Estereotipos de género | <ul style="list-style-type: none"> - Imaginar los gustos y aficiones de otra persona. - Reflexionar sobre los estereotipos de género que existen, en mayor medida sobre los juguetes y las actividades. | Competencia lingüística; aprender a aprender; competencias sociales y cívicas; sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor. |
| 5 | “!Yo puedo!” | Estereotipos de género | <ul style="list-style-type: none"> - Comprender que tanto niños como niñas tienen los mismos derechos y pueden hacer lo mismo. - Reflexionar sobre los derechos de los niños y de las niñas. | Competencia lingüística; aprender a aprender; competencias sociales y cívicas; sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor. |

| | | | | |
|---|---|-----------------------------|--|---|
| 6 | “De mayor me gustaría ser...” | Trabajo | <ul style="list-style-type: none"> - Conocer los oficios del barrio. - Reflexionar sobre los puestos de trabajo de hombres y mujeres. - Pensar o imaginar el trabajo que les gustaría desempeñar. | Competencia lingüística; competencia en ciencia y tecnología; aprender a aprender; competencias sociales y cívicas; sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor; conciencia y expresiones culturales. |
| 7 | “¿Cómo expreso mis sentimientos y emociones?” | Sentimientos y Emociones. | <ul style="list-style-type: none"> - Conocer nuevas emociones y recordar las que ya se conocían. - Expresar una emoción. - Reconocer una emoción en el propio cuerpo y en el cuerpo de otra persona. | Competencia lingüística; competencia digital; aprender a aprender; competencias sociales y cívicas; sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor; conciencia y expresiones culturales. |
| 8 | “Somos amigos y compañeros: 0 conflictos” | Relaciones con sus iguales. | <ul style="list-style-type: none"> - Conocer las relaciones que hay en el aula. - Encontrar los motivos por los que somos amigos o no. - Verse reflejado en situaciones positivas (amistad, ayuda,...) y en negativas (enfado, falta de compañerismo,...) - Contabilizar las veces en el día que tenemos estos comportamientos. - Tratar de dar explicación a ello y reflexionar sobre cambios que se pueden hacer. | Competencia lingüística, competencia matemática; aprender a aprender; competencias sociales y cívicas; sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor. |

4.7. Evaluación.

Las características personales de cada alumno y alumna van a tener un papel importante a la hora de llevar la propuesta al aula y de alcanzar los objetivos deseados. Por ello se propone realizar una evaluación inicial del aula antes de comenzar las actividades. En esta evaluación se analizarán los contextos que rodean a estos alumnos/as, para así preparar unas actividades que se ajusten a ellos en las que todo el alumnado pueda participar. Esta tarea también es importante pues podremos comprobar si algún niño o niña necesita una intervención de prevención secundaria debido a que se encuentra en una situación de riesgo para su desarrollo.

Además, cuando se ponga en marcha el programa se realizará una evaluación diaria sobre las actividades. Será una pequeña reflexión del docente que le permitirá saber los puntos débiles de las sesiones para así reforzarlos en la siguiente.

Esta evaluación de proceso servirá para ir valorando el cumplimiento o no de los objetivos generales que nos hemos propuesto, pues estos son en parte abstractos y de esta manera, y conociendo el punto de partida de cada alumno y alumnas, el docente puede ir regulando su actuación al mismo tiempo que replanteando ciertas actividades. Los objetivos generales que planteamos serán evaluados mediante esta observación y reflexión por parte del docente. Los alumnos y alumnas los irán alcanzando conforme transcurran las sesiones, cada uno a su ritmo de manera que al concluir la propuesta todos reflexionen sobre los estereotipos que les rodean, sobre los roles de género, y también sean conscientes de la diversidad que existe en las familias y en la sociedad.

Por otro lado, es fundamental que se realice una evaluación final cuando concluya todo el programa. En esta evaluación analizaremos el impacto que ha tenido nuestra propuesta en los alumnos y alumnas. Prestaremos atención a los beneficios o prejuicios que las actividades tengan sobre el autoconcepto, la autoestima, las relaciones con los familiares y con los compañeros.

También extraeremos resultados de conversaciones con los familiares y resto de docentes de los alumnos y alumnas pues nos pueden aportar información nueva y así conoceremos sus opiniones acerca del programa y de cómo ven a sus hijos e hijas tras la finalización de este. Así podremos realizar modificaciones para el siguiente curso.

5. CONCLUSIONES.

Con la realización de este trabajo podemos observar la importancia de que la práctica de la educación afectivo-sexual comience en las aulas de Educación Primaria. Esta necesidad deriva del desarrollo de la identidad de género y la adquisición de roles y estereotipos de género de los alumnos y alumnas, los cuales a estas edades ya tienen conciencia de su existencia y sus conductas se ven influenciadas por ello. Es a estas edades cuando estos son más rígidos y sus conductas se ven influenciadas en mayor medida por su adquisición (Barse et. Al, 2010).

La escuela, espacio socializador desde el cual se pueden dirigir cambios en la formación de actitudes (Vieites y Martínez, 2009), debe mostrar a los alumnos y alumnas modelos sociales adecuados para educar en los valores con los que se fundamentará la futura sociedad, valores como libertad, respeto, tolerancia e igualdad de género. Esta escuela tendrá el deber de romper anteriormente con todos los estereotipos de género que la rodean, para así no interferir entre lo que se trabaje con los chicos y chicas dentro del aula y lo que estos puedan observar en otros espacios del centro.

Será papel del docente atender a la diversidad del aula teniendo en cuenta estos valores, favorecer el desarrollo correcto de sus alumnos y alumnas en todos los ámbitos y romper con los estereotipos de género para así evitar desigualdades. Al atender a esa diversidad también atenderá al alumnado con necesidades educativas especiales y al que tenga contextos más desfavorables.

No solo es labor de la escuela educar en afectividad y sexualidad, pues los familiares también tienen un papel principal en esta educación. Es por ello por lo que se deberá hacer todo lo posible por que participe en ella. De los programas de los que disponíamos de resultados extraemos una conclusión clara, los familiares quería conocer el programa en el que participaban sus hijos e hijas pero no disponían de tiempo para asistir a sesiones en el centro. Para atender a todos estos aspectos, será fundamental, formar a las familias buscando los momentos adecuados para ello e implicarlas a través de actividades para realizar en casa con sus hijos e hijas. De esta manera, todo lo realizado en el aula continuará de manera coherente en los hogares, produciendo unos resultados más efectivos (Herranz, 2004).

En cuanto a las actividades destinadas al aula, todas se caracterizan por la transversalidad. Este aspecto es fundamental para su efectividad, pues trabajarlo como tema principal ayudará tanto a la motivación del alumnado como a la asimilación de los conocimientos. Según la ley de educación vigente, todos los conceptos que envuelven a la educación afectivo-sexual son catalogados como conocimientos transversales.

Esta tarea resultada complicada en un principio, pues en esta misma ley también se detallan todos los contenidos que deben haber adquirido los alumnos y alumnas al finalizar el curso, los cuales se detallan en áreas concretas diferenciadas y con estándares evaluables propios, dificultando, en un primer momento, la mezcla de estos pasando por alto las áreas y centrándonos en las competencias que se trabajan. Sin embargo, se han encontrado varias unidades didácticas con temática sobre la familia, el cuerpo o las relaciones que integraban todas las áreas y todas las competencias en la educación afectivo-sexual. Una de las que más nos ha llamado la atención es una propuesta realizada por el gobierno de las Islas Canarias (Bolaños, et. Al, 1994) en el que se detallaban unidades didácticas tanto para los primeros cursos de primaria como para los superiores. Con estas propuestas y con la nuestra propia se desmiente el mito de la complejidad que entraña, por ejemplo, trabajar la competencia matemática asociada a las relaciones personales.

Es importante entender que trabajar la diversidad, los valores sociales, las relaciones personales, los estereotipos y los roles no solo ayudan a prevenir la aparición de la violencia de género en un futuro, sino que son fundamentales para el desarrollo de la personalidad, la autoestima y el autoconcepto. Además, favorecen la resolución pacífica de conflictos y una mejora en la sociedad en general.

Realizar una evaluación inicial para conocer las características de nuestro alumnado será fundamental para obtener los resultados deseados, pues es la única manera de adaptar todo el programa a las necesidades de estos. En esta, nos fijaremos a su vez en el contexto que rodea a los alumnos y alumnas, pudiendo adaptar así las actividades dirigidas a las personas que les rodean.

Con la realización de este trabajo surgió el inconveniente de la falta de documentación disponible a cerca de los resultados reales de programas realizados en aulas de Educación Primaria, siendo esta nula en las bases de datos consultadas. Por ello

creemos importante, la evaluación de todos los programas realizados, así se podrá valorar la continuidad de los mismos viendo los resultados alcanzados.

Por otro lado, aunque no tanto como lo esperado, disponíamos de manuales destinados a diferente público sobre enseñanza de la educación afectivo-sexual. Al analizar cada uno de ellos hemos tratado de mostrar la diversidad de todos ellos, entendiendo que el mejor uso de ellos es combinándolos creando nuestra propia propuesta.

Al aplicar esta propuesta en un aula, se espera que los alumnos y alumnas reflexionen sobre los estereotipos que les rodean, desarrollen un pensamiento crítico sobre los roles de género que existen en la sociedad, convivan y respeten la diversidad, entre otros objetivos. Sin embargo, también se podrían añadir actividades que mejoren las habilidades en las que cada uno de los sexos por lo general está más desentrenado y que generan esos estereotipos.

En definitiva, hay que continuar trabajando para formar a una sociedad en la que la equidad entre géneros y la igualdad tenga un papel principal. En la que además, los agentes socializadores, y en concreto la escuela, visibilicen las desigualdades, los estereotipos y los roles de género reflexionando sobre ello y ofreciendo modelos igualitarios y de no violencia (Ferrer, Bosch, Ramis y Navarro, 2006).

6. BIBLIOGRAFÍA.

- Alonso, V. (2011). Desarrollo de la personalidad. En Córdoba, A. I., Descals, A., Gil, M. D. (Coords.), *Psicología del desarrollo en la edad escolar* (pp. 182-196). Madrid: Ediciones Pirámide.
- Barberá, E. (1998). *Psicología del género*, Barcelona, España: Ariel.
- Barse, R., Gawronski, B., Rebetez, C., Gutt, H. y Morton, J.B., (2010). The development of spontaneous gender stereotyping in childhood: relations to stereotype knowledge and stereotype flexibility. *Developmental Science*, 13 (2), 298-306.
- Blázquez, A., Monero, M. (2008). Análisis de la inteligencia emocional en la violencia de género. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6 (2), 475-500.
- Bolaños, M.C., González, M.D., Jiménez, M., Ramos, M. E., Rodríguez, M.I. (1994). *Carpeta didáctica de educación afectivo-sexual*. Islas Canarias, España: Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias, Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa.
- Cantero, M.J. (2011). Desarrollo socioafectivo. En Córdoba, A. I., Descals, A., Gil, M. D. (Coords.), *Psicología del desarrollo en la edad escolar* (pp. 157-180). Madrid: Ediciones Pirámide.
- Carrera, M. V., Lameiras, M., Rodríguez, Y. (2007). Intervención y evaluación de un programa de educación afectivo-sexual en la escuela para padres y madres de adolescentes. *Revista Diversitas*, 3 (2), 191-202.
- Córdoba, A. I. (2011). Desarrollo cognitivo. En Córdoba, A. I., Descals, A., Gil, M. D. (Coords.), *Psicología del desarrollo en la edad escolar* (pp. 89-116). Madrid: Ediciones Pirámide.
- Debón, N. (2006). *De par...en par*, Madrid, España: Instituto de la mujer.
- Delgado, M. C., Cruz, M., Fernández-Dávila, P. A. (2012). Atributos y estereotipos de género asociados al ciclo de la violencia contra la mujer. *Universitas Psychologica*, 11 (3), 769-777.

- Díaz-Aguado, M. J. (2009). Convivencia escolar y prevención de la violencia de género desde una perspectiva integral. *Participación Educativa* (11), 59-72.
- Eagly, A. H. y colaboradores (1982). Gender and Social Roles: a distributional theory of gender stereotypes. Bevan, W (presidente) *90th Annual Convention of the American Psychological Association*. Washington: American Psychological Association.
- Fernández, J. (1998). Las identidades de género a lo largo de la vida. En Fernández, J. (Coord.), *Género y Sociedad* (pp. 105-140). Madrid: Ediciones Pirámide.
- Ferrer, V. A., Bodch, E., Ramis M. C., y Navarro, C. (2006). Las creencias y actitudes sobre la violencia contra las mujeres en la pareja: Determinantes sociodemográficos, familiares y formativos. *Anales de psicología*, 22 (2), 251-259.
- Flores, R. (2005). Violencia de género en la escuela: sus efectos en la identidad, en la autoestima y en el proyecto de vida. *Revista iberoamericana de educación*, (38), 67-86.
- Franco, C., Soriano, E., González, A.J. (2017). *La educación afectiva-sexual para adolescentes. El viaje hacia una sexualidad sana*, Barcelona, España: Octaedro.
- García-Leiva, P. (2005). Identidad de género: modelos explicativos. *Escritos de Psicología*, (7), 71-81.
- García-Vázquez, J., Ordóñez, A. L., Álvarez, O. S. (2012). Evaluación de proceso del programa de educación afectivo-sexual Ni ogros ni princesas. *Global Health Promotion*, 19 (2), 78-86.
- Hernández, G., Jaramillo, C. (2006). *La educación sexual de niñas y niños de 6 a 12 años. Guía para madres, padres y profesorado de Educación Primaria*, Madrid, España: Secretaría General Técnica. Subdirección General de Información y Publicaciones.
- Herranz, J. (2004). *Violencia de género en población adolescente. Guía para profesionales de la educación*. Alicante, España: Diputación Provincial de Alicante.

- Ley orgánica para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) (Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero). Boletín Oficial del Estado, nº 52, 2014, 1 de marzo.
- López, R., Saneleuterio, E. (2016). El valor de la palabra en la prevención de la violencia de género en contextos escolares. *Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia*, (11), 487-508.
- López-Francés, I. (2012). Educación para la igualdad y prevención de la violencia de género. En I. Vázquez (Coordinadora), C. Flecha (Comité científico). *Investigación y género, inseparables en el presente y en el futuro. IV Congreso Universitario Nacional Investigación y Género* (pp. 989-999.). Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Lorente, M. (2007). Violencia de Género, educación y socialización: acciones y reacciones. *Revista de Educación*, (342), 19-35.
- Mañú, J.M. (2012). *La educación afectivo-sexual en Primaria*, Bilbao, España: Desclée de Brouwer.
- Martínez, I. (2001). Cultura, intersubjetividad y relaciones de género: normalizando mundos. En López, F., Etxebarria, I., Fuentes, M. J., Ortiz, M. J. (Coords.), *Desarrollo afectivo y social* (pp. 319-331). Madrid: Ediciones Pirámide.
- Medialdea, C. (Coord.). (2008). *Educación de la sexualidad para el amor*, Madrid, España: Ediciones Internacionales Uniuersitarias.
- Morentin, R., Arias, B., Rodríguez, J. M., Aguado, A. I. (2006). Pautas para el desarrollo de programas eficaces de educación afectivo-sexual en personas con discapacidad intelectual. *Siglo Cero. Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 37 (1), (217), 41-58.
- Muñoz, M. A. (1998). La educación afectivo-sexual y las N.E.E. en una escuela para la diversidad. *Innovación Educativa*, (8), 217-226.
- ORDEN ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la Educación Primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. Boletín Oficial

del Estado [BOE] N° 25. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Madrid, España. 29 de Enero de 2015.

ORDEN ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria. Boletín Oficial del Estado [BOE] N° 312. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid, España. 29 de Diciembre de 2007.

Orte, C. (2006). Educación familiar y prevención de la violencia de género. *Educación social: Revista de intervención socioeducativa*, (36), 73-90.

Rehan, F. (2016). Empathetic and Pro-social Awareness in Primary School Students: a case study. *Universal Journal of Educational Research*, 4 (10), 2406-2414.

Sánchez, M. (Coord.). (2010). *Cómo educar en la diversidad afectiva, sexual y personal en Educación Infantil. Orientaciones prácticas*, Madrid, España: Libros de la Catarata.

Shum, G. y Conce, A. (2009). Género y discapacidad como moduladores de la identidad. *Feminismo/s*, (13), 119-132.

Soto, J. (Coord.). (1999). *Curso de educación afectivo-sexual para educadores/as*, Vigo, España: ASETIL Educación de Calle.

Vieites, C. y Martínez, L. (2009). Ciento treinta actividades para coeducar. Una propuesta para incorporar la igualdad en la escuela. *Participación Educativa* (11), 146-152.

Vizcaino, L. y Aciego, R. (2015). Valoración de una experiencia de educación afectivo-sexual para personas con discapacidad intelectual. *Siglo Cero*, 46 (4), (256), 45-58.

7. ANEXOS.

Anexo 1. Actividades de la propuesta.

Actividad 1. “Un teatro muy familiar”.

Objetivos:

- Reflexionar sobre los diferentes tipos de familias que existen y sobre los parecidos y diferencias entre ellas.
- Representar una situación de su vida cotidiana poniéndose en la piel de otra persona.
- Observar y extraer ideas propias de una situación.

Desarrollo de la actividad.

Para comenzar, se dividirá la clase en grupos de cuatro o cinco componentes y a cada uno se les mostrará una imagen de una familia. Cada una de las imágenes será distinta: familia nuclear, familia monoparental, familia homoparental, familia adoptiva y familia extensa.

Tras analizar la foto y comentar la situación con los miembros del grupo se propondrá hacer una representación de una situación cotidiana, lo que puede ser por ejemplo, hacer la comida, ir a comprar, despedida por la mañana, hora de irse a dormir, jugar, etc. Cada uno de los participantes se meterá en el papel de uno de los sujetos de la fotografía.

Una vez representadas todas las situaciones, en gran grupo se comentará y debatirá a cerca de los parecidos entre las familias. Además, ya en gran grupo se hablará de las ideas más relevantes y curiosas para los alumnos y alumnas.

Temporalización.

Dos sesiones completas de 45 minutos, un total de 1 hora y 30 minutos. La primera sesión se dedicará a explicar la actividad, a comentar las imágenes y a repartir los personajes. En la segunda sesión se recordarán los personajes, cada grupo realizará su escena y se comentará.

Materiales.

Fotografías de situaciones cotidianas (Anexo 2), una por cada grupo que formemos.

Relación con las competencias.

Con esta actividad se trabajan la competencia lingüística; aprender a aprender; competencias sociales y cívicas; competencias de sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.

Atención a la diversidad.

Para atender a los distintos niveles de aprendizaje que encontremos en el aula, podremos prestar ayuda a aquellos grupos que lo necesiten, ya sea dando ideas para el teatro o ayudando en la organización interna de cada grupo.

Además, en el momento del debate en gran grupo, trataremos de que todos los alumnos participen en mayor o menor medida aportando su opinión al respecto.

Actividad 2. “Un día en la vida de papá y mamá”.

Objetivos.

- Observar que tipos de trabajo realizan personas de su entorno.
- Reflexionar sobre los trabajos y las tareas del hogar.
- Reflexionar sobre los roles de género que hay en la sociedad.
- Extraer ideas de una situación observada en primera persona.
- Seguir un registro de los datos.

Desarrollo de la actividad.

Para presentar la actividad, el profesor/a entregará a los alumnos y alumnas una ficha en la que aparezcan distintas tareas que pueden realizar sus familiares a lo largo del día. La actividad consiste en que esa misma tarde/noche cuando vean a sus padres y madres les pregunten sobre lo que han hecho durante el día. Los niños y niñas irán tachando o pintando cada uno de los dibujos si sus familiares lo han realizado.

Una vez en clase y en pequeños grupos, comentarán el día a día de sus familias. Después, y ya en gran grupo, se les preguntará a varias personas sobre lo que hacen sus padres o madres durante un día entero. Además, se preguntará si hay algún familiar que

haga algo distinto. También se les planteará el interrogante de si su padre puede hacer lo mismo que su madre, y viceversa.

Siguiendo con este debate que hay en el aula, vamos a hablar sobre las tareas de los alumnos y alumnas. Explicarán a la clase sus tiempos de trabajo, que tareas realizan en sus casa y que les gusta hacer en su tiempo libre.

Temporalización.

60 minutos. La primera sesión (15 minutos) se dedicará a explicar la ficha y la tarea de los alumnos su casa. Durante la segunda sesión (45 minutos) se comentarán los resultados en gran grupo y se realiza el debate sobre las tareas que realizan los padres y madres y sobre las suyas propias.

Materiales.

La ficha que se llevarán los alumnos a sus casas (Anexo 3).

Relación con las competencias.

Con esta actividad se trabaja la competencia lingüística; competencia matemática; competencia de aprender a aprender; la competencia social y cívica; sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.

Atención a la diversidad.

Adaptaremos la ficha para aquellos niños o niñas que solo tengan padre o madre, haremos lo mismo para los que solo tengan dos padres o dos madres, es decir, adaptar la ficha a la situación que tengan en sus casas.

La ficha está desarrollada con pictogramas de fácil comprensión para que todos independientemente de si saben leer o no puedan realizarla y deberán tachar o pintar esos pictogramas por si todavía no saben escribir.

Actividad 3. “Cuanto hemos cambiado”

Objetivos.

- Observar los cambios que se producen en el propio cuerpo y en el de compañeros.

- Ordenar cronológicamente atendiendo al factor edad.
- Pensar y reflexionar sobre buenos y malos hábitos para nuestro cuerpo y desarrollo.

Desarrollo de la actividad.

Todos los alumnos y alumnas traerán varias fotografías de cuando eran pequeños para ver los cambios que han sufrido. También pueden traer fotografías de otros familiares cercanos.

En grupos de cuatro o cinco personas se comentarán todas las fotografías centrando la atención en los cambios y en las semejanzas que siguen habiendo. Después, se ordenarán esas fotografías en función de la edad y los cambios.

Posteriormente, la mitad de los grupos pensarán acciones que son buenas para nuestro cuerpo y la otra mitad acciones que son perjudiciales. Se comentarán todas ellas.

Temporalización.

La actividad comenzará cuando haya las suficientes fotografías, se dedicarán varios minutos de una sesión anterior para pedir a los alumnos y alumnas esas fotografías. Se dedicará 45 minutos, una sesión para comentar las fotografías y hablar sobre buenos y malos hábitos.

Materiales.

Ninguno propio del centro o elaborado por el docente.

Relación con las competencias.

Competencia lingüística; competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología; aprender a aprender; competencias sociales y cívicas; sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.

Atención a la diversidad.

Nos podemos encontrar con el caso de que algún niño o niña no traiga fotografías de cuando era pequeño, si este ya ha sido alumno del centro buscaremos fotografías de

años atrás. Si por el contrario, es nuevo este curso comentará las fotos de sus compañeros y describiéndose como era de pequeño.

Actividad 4. “La niña y el niño”.

Objetivos.

- Imaginar los gustos y aficiones de otra persona.
- Reflexionar sobre los estereotipos de género que existen, en mayor medida sobre los juguetes y las actividades.

Desarrollo de la actividad.

Repartiremos una silueta de un niño y de una niña a cada alumno. Les pediremos que le pongan un nombre a cada uno de ellos y que dibujen dentro juguetes con los que piensan que les gusta jugar, lugares donde les gusta ir, acciones que les gusta hacer, actividades extraescolares en las que participa... También podemos llevar revistas o periódicos para recortar y pegar las imágenes.

Cuando todos hayan terminado, cada uno presentará a sus dos amigos y todo lo que han dibujado dentro de ellos. Una vez que todos hayan descrito a su niño y a su niña comentaremos las aficiones que han ido surgiendo, los juguetes de los niños, los juguetes de las niñas, etc. Y plantearemos interrogantes acerca de si alguna niña de la clase juega con los juguetes que se han dibujado en el niño y al revés. Lo mismo con las acciones, aficiones y lugares a los que les gusta ir.

Temporalización.

Se dedicará una sesión de 45 minutos, y si no es suficiente se puede alargar hasta una segunda sesión de otros 45 minutos en la que al comenzar se recordarán rasgos de los personajes que han ido apareciendo.

Materiales.

Ficha de las siluetas de niño y niña (Anexo 4) y opcional periódicos y revistas.

Relación con las competencias.

Competencia lingüística; aprender a aprender; competencias sociales y cívicas; sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor.

Atención a la diversidad.

Puede darse el caso de que algún alumno o alumna no sepa que dibujar en cada silueta. En este caso, le pediremos que se imagine a algún familiar o a alguna persona y que plasme sus gustos e intereses.

Actividad 5. “¡Yo puedo!”.**Objetivos.**

- Comprender que tanto niños como niñas tienen los mismos derechos y pueden hacer lo mismo.
- Reflexionar sobre los derechos de los niños y de las niñas.

Desarrollo de la actividad.

Saldremos al patio para tener más espacio y dibujaremos una línea en el suelo. A cada uno de los lados estará el color verde (puede hacerlo) y al otro lado el color rojo (no puede hacerlo). Todos los alumnos y alumnas se colocarán en la línea central y esperarán a que el docente lance una pregunta. En este momento, si piensan que se puede hacer se colocarán en la zona verde y si por el contrario piensan que no se puede hacer se dirigirán al color rojo.

Las preguntas serán: puedo reír, puedo correr, puedo hablar, puedo llorar, puedo abrazar, puedo ordenar, puedo barrer, puedo bailar, puedo comer, puedo eructar, puedo jugar a la pelota, puedo dibujar, puedo sonreír, puedo saltar, puedo cocinar, puedo tumbarme en el sofá, puedo jugar con muñecas, puedo contar chistes, etc.

Cuando algún niño o alguna niña vayan al lado rojo les preguntaremos el por qué de que piensen eso. También preguntaremos para conocer la opinión de los alumnos y alumnas que han ido al lado verde.

Al terminar imitaremos algunas de las acciones de las que hemos nombrado, por ejemplo saltar, jugar a que estamos poniendo la mesa...

Temporalización.

Una sesión de 45 minutos.

Materiales.

Tizas para señalar las partes del campo, es decir, la línea y las partes verde y roja.

Relación con las competencias.

Competencia lingüística; aprender a aprender; competencias sociales y cívicas; sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor.

Atención a la diversidad.

Buscaremos que todos los alumnos expresen su opinión sea por su puesto en la zona roja y si nunca se posiciona en ella pues en la zona verde.

Si por cuestiones de movilidad, algún alumno o alumna no puede desplazarse o bien nosotros mismos lo moveremos hacia la zona que nos diga o le daremos una cartulina verde y otra roja para que las levante desde su sitio.

Actividad 6. “De mayor me gustaría ser...”

Objetivos.

- Conocer los oficios del barrio.
- Reflexionar sobre los puestos de trabajo de hombres y mujeres.
- Pensar o imaginar el trabajo que les gustaría desempeñar.

Desarrollo de la actividad.

Saldremos de excursión por las calles próximas al centro para ir observando los oficios que les rodean. Los alumnos y alumnas deberán ir observando que clase de trabajo es, cuantas personas trabajan en la tienda y si hay muchos hombres o muchas mujeres.

Una vez de vuelta en clase, se comentarán todos estos datos. Se preguntará ¿En algún trabajo había solo mujeres? ¿Y solo hombres? ¿Cuál de ellos crees que pueden realizar chicos y chicas? ¿Por qué?

Cuando todas las preguntas hayan sido contestadas y haya concluido el diálogo se planteará la siguiente actividad. Esta consiste en elegir el trabajo que más les haya gustado y dibujar el cuerpo, los objetos que se utilice, la indumentaria, etc pegando una foto de la cara de ellos mismos, para que así quede al alumno o la alumna de la profesión que ellos quieran.

Para terminar, preguntaremos a los niños: ¿sí fueses una niña cambiarías el trabajo que has elegido?. Lo mismo preguntaremos a las niñas: ¿Sí fueses un niño cambiarías el trabajo que han elegido?. Siempre trataremos de que respondan explicando la razón de su respuesta.

Temporalización.

Dos sesiones de 45 minutos, un total de 1 hora y 30 minutos para realizar la visita, el debate sobre esta y los dibujos.

Materiales.

Una fotografía de la cara de cada niño, cartulinas para dibujar. Opcional recortes de revistas y periódicos para hacer más reales los objetos utilizados en cada trabajo.

Relación con las competencias.

Competencia lingüística; competencia en ciencia y tecnología; aprender a aprender; competencias sociales y cívicas; sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor; conciencia y expresiones culturales.

Atención a la diversidad.

Como a la vuelta de la visita comentaremos los trabajos que hemos visto, los alumnos y alumnas que no hayan podido venir tendrán la información suficiente para participar en el debate y realizar la actividad de elegir un trabajo.

Al ir visitando cada tienda los niños y niñas que desconozcan algunas de ellas podrán, mediante la observación, aprender sobre ello o reorganizar sus ideas.

Actividad 7. “¿Cómo expreso mis sentimientos y emociones?”

Objetivos.

- Conocer nuevas emociones y recordar las que ya se conocían.
- Expresar una emoción.
- Reconocer una emoción en el propio cuerpo y en el cuerpo de otra persona.

Desarrollo de la actividad.

Hemos elegido trabajar las emociones con un cuento para niños. El cuento se llama “El gran libro de las emociones”. En cada capítulo se describe una emoción, junto con situaciones que la pueden provocar.

Cada día al empezar la clase un alumno/a leerá la emoción correspondiente a ese día y varios voluntarios dirán situaciones en las que se hayan sentido así o personas que piense que se sienten así.

Un compañero/a hará una foto al alumno que ha leído la emoción. Cuando todos hayan leído y tengan su foto, se proyectarán en la pizarra y deberán decir que cara corresponde a cada emoción.

Temporalización.

El inicio de la clase hasta que todos los alumnos lean una emoción (10 minutos) y una sesión para relacionar las caras con las emociones que representan (45 minutos).

Materiales.

Cuento titulado “El gran libro de las emociones” de Mary Hoffman y Ros Asquith.

Relación con las competencias.

Competencia lingüística; competencia digital; aprender a aprender; competencias sociales y cívicas; sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor; conciencia y expresiones culturales.

Atención a la diversidad.

Puede haber algún alumno o alumna que aun no sepa leer o que necesite más tiempo para ello. Con nuestra ayuda iremos leyendo poco a poco la página que se le ha asignado.

Actividad 8. “Somos amigos y compañeros: 0 conflictos”.

Objetivos.

- Conocer las relaciones que hay en el aula.
- Encontrar los motivos por los que somos amigos o no.

- Verse reflejado en situaciones positivas (amistad, ayuda,...) y en negativas (enfado, falta de compañerismo,...)
- Contabilizar las veces en el día que tenemos estos comportamientos.
- Tratar de dar explicación a ello y reflexionar sobre cambios que se pueden hacer.

Desarrollo de la actividad.

Se les entregaran a los alumnos y alumnas unas fichas en las que se les pregunte sobre quienes son su amigos y amigas, quien es la persona con la que hablan o juegan menos, por qué unos son mis amigos/as y los otros no, hablan con niños y niñas más mayores, y con los más pequeños/as, por qué les gusta o les disgusta esto...

Cuando todos hayan contestado le entregarán la ficha al profesor o la profesora el cual la guardará para examinar y ver las relaciones sociales que se dan en el aula. En la clase se comentará sobre las relaciones con los mayores y menores del colegio, con la relación entre niños y niñas, por qué prefieren jugar con esos grupos y no con otros, hay alguna vez que se lo hayan pasado bien jugando con personas que en principio no eran sus amigos/as...

Mostraremos en el proyector imágenes que representen la amistad, el compañerismo y la ayuda. Las comentaremos tratando de que los niños y niñas den su opinión o expresen situaciones similares que hayan vivido. Después, proyectaremos imágenes de enfado, falta de ayuda y trampa. Trataremos de hacer la misma reflexión, dar la opinión y expresar una situación similar. Preguntaremos: ¿en cuál de los dos grupos de situaciones os sentís mejor? ¿Por qué es importante para las personas tener amistad y pedir o dar ayuda?

Explicaremos en clase que cada uno debe apuntar durante dos días cuantas veces discute, se enfada o no ofrece ayuda cuando un amigo/a la necesita. Todo lo que tenga que ver con el segundo bloque de imágenes. Y que también apunte las veces que ha ayudado, ha resuelto un conflicto hablando o ha sido amable. Todo lo que tenga relación con el primer bloque.

Transcurridos los dos días cada uno realizará el recuento y se pondrán en común los resultados, comparando quienes son los alumnos y alumnas que más destacan en ambos grupos y proponiendo soluciones y explicaciones para que cada vez haya menos marcas en la columna negativa.

Temporalización.

Una sesión dedicada a completar la ficha de las relaciones en el colegio y a comentarla (45 minutos) y otras dos sesiones (1 hora y 30 minutos), una para ver, comentar las fotografías y explicar el recuento y otra para contar y comentar los resultados.

Materiales.

Ficha de las relaciones (Anexo 5), imágenes de situaciones (Anexo 6) y ficha de recuento (Anexo 7).

Relación con las competencias.

Competencia lingüística, competencia matemática; aprender a aprender; competencias sociales y cívicas; sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor.

Atención a la diversidad.

Ayudaremos con la escritura a los alumnos y alumnas que tengan dificultades en este campo. Además, proporcionaremos ayuda o privacidad para aquellos niños y niñas que no deseen contar algo a la clase, intentando que participen posteriormente para así poder solucionar algunos de esos conflictos que les preocupasen.

Anexo 2. Fotografías modelo de “Un teatro muy familiar”.



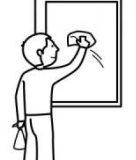






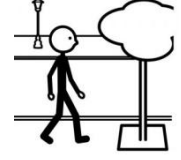




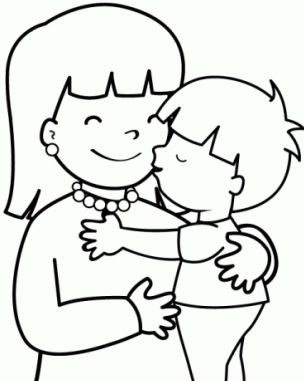















Imagen sacada de la página web: <http://blog.haceb.com/la-alimentacion-la-importancia-de-comer-en-familia/>



Imagen sacada de la página web: <http://blogs.lanacion.com.ar/boquitas-pintadas/category/familias-homoparentales/page/5/>

Anexo 3. Ficha “Un día en la vida de papá y mamá”.

| | POR LA MAÑANA: | POR LA TARDE: | POR LA NOCHE: |
|---|--|--|--|
| PAPÁ  |     |      |     |
| MAMÁ  |     |      |     |

Anexo 4. Siluetas niño y niña para actividad “La niña y el niño”.



Anexo 5. Ficha relaciones sociales de actividad “Somos amigos y compañeros: 0 conflictos”.

¿QUIÉNES SON TUS AMIGOS?

¿QUIÉN ES LA PERSONA CON LA QUE MENOS HABLAS?

¿POR QUÉ JUEGAS MENOS CON ESA PERSONA?

¿JUEGAS CON NIÑOS Y NIÑAS MÁS MAYORES? ¿Y MÁS PEQUEÑOS?

¿CÓMO TE SIENTES CUANDO JUEGAS CON ELLOS?

Anexo 6. Imágenes de muestra actividad “Somos amigos y compañeros: 0 conflictos”.



Imagen sacada de la página web: <http://www.cuentosdedoncoco.com/2011/11/la-verdadera-amistad-cuentos-infantiles.html>



Imagen sacada de la página web: <http://www.nibaldocalvo.com/2012/03/las-trampas-en-el-ajedrez.html>

Anexo 7. Ficha recuento actividad “Somos amigos y compañeros: 0 conflictos”.

| | |
|--|--|
| Ayudo Resuelvo los problemas hablando Soy amable ... | Discuto Me enfado No ofrezco mi ayuda Hago trampas... |
| | |
| TOTAL: | TOTAL: |